ATUALIDADES PEDAGÓGICAS
*
Direção de
J. B. DAMASCO PENNA

A relação completa dos livros de
"ATUALIDADES PEDAGÓGICAS"
está no fim dêste volume.

ATUALIDADES PEDAGÓGICAS
Volume 95

FR. DE HOVRE
Doutor em Filosofia, Professor de Pedagogia em Antuérpia.

ENSAIO DE FILOSOFIA PEDAGÓGICA

Tradução e notas de
LUIZ DAMASCO PENNA
e
J. B. DAMASCO PENNA

Estudo preliminar de
LEONARDO VAN ACKER
Catedrático da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

COMPANHIA EDITORA NACIONAL
SÃO PAULO

Do original

Essai de philosophie pédagogique

(traduit d'après l'édition flamande
par G. Siméons, Inspecteur
principal honoraire, à Liège)

publicado pela
Librairie Albert Dewit
(Bruxelas, 1927)

COMPANHIA EDITORA NACIONAL
Rua dos Gusmões, 639 – São Paulo 2, SP

1969
Impresso no Brasil

TÁBUA DA MATÉRIA

ENSAIO DE FILOSOFIA PEDAGÓGICA

Introdução

Uma pedagogia completa supõe uma filosofia completa. (SPALDING, *Things of the mind*, pág. 128.)

Êste livro tem por objeto: o fundamento filosófico da doutrina católica da educação e o fundamento pedagógico da concepção católica da vida.

A existência de relação mútua entre a doutrina da educação e a filosofia da vida constitui o pensamento central de tôda a obra; qualquer concepção da vida abraça uma doutrina de educação, e qualquer doutrina de educação se baseia numa filosofia de vida. Essa idéia fundamental será desenvolvida como segue:

a) As doutrinas modernas da educação serão expostas em seu liame orgânico com as correntes filosóficas ou com as concepções modernas da vida.

b) As concepções da vida serão constantemente encaradas do ponto de vista da educação, e as doutrinas da educação do ponto de vista da filosofia da vida.

c) Pelo estudo crítico das concepções modernas da vida esperamos aprofundar a formação filosófica do educador e dar-lhe visão mais clara na filosofia católica.

d) Pelo estudo crítico das teorias modernas da educação esperamos dilatar o horizonte pedagógico e pôr mais à luz os princípios da pedagogia cristã. Nossa introdução explicará claramente essa idéia.

Temos atualmente o hábito de falar de uma "Psicologia pedagógica" na qual se estudem os fundamentos psíquicos do processo educativo. Conformes com essa terminologia técnica pro-

fissional, cremos na oportunidade de uma "Filosofia pedagógica" na qual os fundamentos filosóficos do processo educativo e os fundamentos pedagógicos da filosofia são passados em revista.

1. *Educação e Filosofia*

As correntes pedagógicas seguem o fluxo e o refluxo das doutrinas filosóficas.

Filosofia e vida do espírito. — Seja-nos permitido lembrar uma experiência pessoal não estranha às idéias que ora desenvolvemos. A influência preponderante da filosofia sôbre a vida do espírito em geral fêz-se-nos consciente depois de um estudo sôbre "O realismo em literatura", dissertação para licenciatura de filosofia em Lovaina. Em nosso estudo, ativemo-nos exclusivamente ao domínio literário e o terminamos com uma concepção ainda pouco clara do que significa o "realismo" em literatura. No ano seguinte, no curso de filosofia moderna, um dito do Prof. De Wulf, "Schelling, o filósofo do Romantismo", nos tocou particularmente. Uma luz se fêz sùbitamente em nosso espírito: como a filosofia e a literatura, que, até então, nos pareciam separadas por um muro, mostravam-se mùtuamente relacionadas.

Pouco a pouco amadureceu em nós a convicção de que o realismo em literatura era simplesmente a manifestação literária da filosofia positivista. O pensamento da conexão entre os diferentes domínios da inteligência e o do poder predominante da filosofia tornaram-se ponto luminoso em nossa formação. Desenvolveu-se em nós a convicção de que são os grandes pensamentos sintéticos que, ao engendrar a unidade, permitem ao espírito alargar-se e desenvolver-se.

A filosofia e a pedagogia: *a*) **Na história.** — Que a filosofia constitui um poder central resulta sobretudo de sua influência na pedagogia. É manifesto, para quem quer percorra a história da educação e a compare com uma história da filosofia, que as épocas de efervescência filosófica são igualmente épocas de pensamentos pedagógicos, e os mesmos nomes se encontram a um tempo como grandes mestres da filosofia e da pedagogia. Pitágoras, Sócrates, Platão, Aristóteles..., Santo Agostinho, Santo Tomás de Aquino, Descartes, Bacon, Rousseau, Locke, Kant, Hegel, Schopenhauer, Fichte e Spencer: os homens que

professam novas concepções da vida professam igualmente novas concepções em matéria de educação.

b) **No presente.** — Quanto mais nos aprofundamos no movimento atual, mais nos convencemos de que o arcabouço pedagógico é o reflexo do arcabouço filosófico. No domínio da educação, sobretudo, é a concepção da vida que determina as teorias pedagógicas. O movimento pedagógico moderno está em conexão orgânica com o movimento filosófico. A escola não tem movimento próprio; não é fôrça criadora, é, antes de tudo, fôrça conservadora. A escola não toma absolutamente a iniciativa de um movimento; acompanha e constrói na tradição as grandes idéias que primeiro revolucionaram a vida. Assim é também com as doutrinas da educação. Não têm movimento próprio. Não são, em primeiro lugar, agentes criadores, mas agentes conservadores. O pedagogista, como tal, acompanha: é o pensador, que está nêle ou fora dêle, que lança os fundamentos de sua teoria pedagógica.

2. *Filosofia pedagógica*

A filosofia pedagógica estuda os problemas fundamentais da filosofia à luz da pedagogia, e os problemas fundamentais da pedagogia à luz da filosofia.

Domínios como a filosofia e a pedagogia, tão ìntimamente unidos na vida, não podem tampouco ser separados na teoria, sob pena de romperem-se fios por tôda a parte, de tal sorte que os caracteres essenciais dos domínios tornam-se irreconhecíveis.

Em conseqüência, o estudo da pedagogia deve permanecer em contacto com a filosofia e o estudo desta com as doutrinas da educação.

1.º) A significação pedagógica da filosofia deve ser posta em evidência

É fato altamente notável que as grandes batalhas pedagógicas se travam fora do campo da psicologia pedagógica e até fora do campo da pedagogia pròpriamente dita.

Os problemas capitais, agitados nas correntes pedagógicas atuais, são, em suma, problemas filosóficos e não podem ser re-

solvidos senão como tais. Assim acontece, por exemplo, com a pedagogia naturalista de SPENCER. Na realidade, nêle se trata de coisa bem diversa de técnica pedagógica ou de metodologia; o espírito da doutrina pedagógica de SPENCER tem fonte bem mais profunda que seus conselhos didáticos ou pedagógicos, aliás encontrados em tôda parte. O conjunto, o *leitmotiv*, o pensamento derradeiro, não pode ser alcançado se não nos colocarmos no ponto de vista da concepção spenceriana da vida. O pensador, em SPENCER, iniciou o pedagogista e, sem o pensador, o pedagogista é incompreensível. Nêle, de fato, trata-se dos princípios fundamentais da concepção naturalista da vida: não é o homem mais que um ser-natureza? É a ciência da Natureza a ciência por excelência? É o bem-estar biológico o valor supremo? Vale a Natureza mais que o homem? É o moral superior ao biológico?

Ao contrário, se considerarmos SPENCER à luz de sua filosofia, notaremos não apenas que o pedagogista, nêle, tem sob reserva tal ou qual teoria pedagógica, mas apanharemos o fundo de seu pensamento; conceberemos a necessidade interior de sua doutrina; não apenas notaremos que êle escreve como o faz, mas conceberemos igualmente que não poderia escrever diferentemente.

Na base da corrente social-pedagógica encontraremos ainda mais numerosos problemas filosóficos. Aqui a questão fundamental se enuncia: não é o homem mais que um animal social? ou o indivíduo será redutível à comunidade; a moralidade será redutível à sociedade; questões, tôdas, prêsas aos problemas mais ardentemente discutidos da filosofia contemporânea.

Caberia igualmente notar aqui o caráter filosófico dos problemas suscitados atualmente pelas doutrinas nacionalistas e políticas da educação. Que é o homem e qual a sua relação com a Nação? Que é uma Nação? Que é o Estado na vida do indivíduo? É todo-poderoso? Está ligado às leis da Moral? Que é um cidadão? Quais são as relações do Estado com o indivíduo, com a Igreja? Assim é também na pedagogia da personalidade. Os problemas contemporâneos da liberdade e da obediência, da individualidade e da personalidade, da disciplina e da liberdade, do caráter e da inteligência, do indivíduo e da comunidade, da moral leiga e da moral religiosa, da hierarquia dos valôres, da natureza e da sobrenatureza, do homem e de seu ideal, e outros problemas ainda, nos colocam no âmago da filosofia.

Não é senão cavando até as raízes que se alcançam as correntes pedagógicas em sua inteireza. Desde que iniciados na con-

cepção da vida de que elas são a expressão, percebemos o fundo das correntes pedagógicas, seguimo-las em seu devir e em sua evolução.

Só então podemos julgá-las e nos convencermos de seu unilateralismo. Nossa opinião sôbre a educação depende de nossa opinião sôbre o homem, sua natureza, seu destino, seu fim. Aos olhos do Naturalismo o homem é um ser biológico; para o socialismo, um animal social; para o politismo, um cidadão; para o intelectualismo, um aparelho pensante; para o voluntarismo, um ser que age; para o monismo, um momento no processo cósmico; para o individualismo, a norma de tudo quanto existe. A questão: que é o homem, qual seu destino, deve ser resolvida antes de tratar-se da educação do homem. Se nos enganarmos na resposta à questão relativa à natureza e ao destino do homem, a educação estará em caminho errado.

A formação pedagógica, para ser fecunda, deve emparelhar-se com uma formação filosófica, deve beber na fonte da filosofia.

2.º) A importância filosófica da pedagogia

O pedagogista deve aprender com o filósofo, mas êste pode igualmente aprender com o primeiro. A pedagogia deve permanecer em contacto com a filosofia de que brotou, mas a filosofia deve igualmente permanecer em contacto com sua filha que é a pedagogia, e isso por diversas razões.

a) Uma formação puramente filosófica será sempre privilégio da minoria; não é diretamente, mas indiretamente, pelo caminho lateral de seu interêsse profissional, que a maior parte dos homens toma contacto com a filosofia. Uma das primeiras profissões suscetíveis de formação filosófica é a de educador.

b) A pedagogia é uma pedra de toque, não apenas para a psicologia, mas para tôda a filosofia. Se aplicássemos sempre a pedra de toque pedagógica à nossa filosofia acadêmica, esta certamente ganharia em fôrça vital, em fecundidade, em adaptação. "A única filosofia verdadeira, rica, completa, escreve Stanley HALL, é a dirigida para a pedagogia"(1).

c) A filosofia é chamada a desempenhar papel maior que antes. Não poderá fazê-lo se os filósofos não aprenderem a repen-

(1) *Educational problems*, II, pág. 631.

sar sua filosofia em forma mais bem adaptada aos espíritos de cultura geral. CHESTERTON, FOERSTER, Max SCHELER, BAHR, JASPERS já enveredaram nessa direção e FOERSTER sobretudo pode fazer compreender claramente quanto a pedagogia é um terreno para aprender a apresentar as teorias filosóficas sob forma que as torne mais atraentes.

3. *A Filosofia como doutrina da concepção da vida; a Pedagogia como doutrina do ideal da educação*

A filosofia pedagógica não deve abarcar nem tôda a filosofia, nem tôda a pedagogia, mas sòmente a essência dessas disciplinas: a alma da filosofia jaz na concepção da vida; a da pedagogia, no estudo do ideal da educação e da formação.

A formação pedagógica do educador não deve, pois, ser feita no mesmo quadro da do filósofo profissional; e a formação pedagógica do filósofo não deve descer ao nível da formação técnica e metodológica do pedagogo profissional.

A) A filosofia como doutrina da concepção da vida

a) Tal o fundo da filosofia; muitas vêzes, até, é assim definida. Como tal, deve dar uma concepção da vida sòlidamente fundamentada, princípios firmes para a conduta, um nobre ideal.

b) Uma concepção da vida assim entendida é, igualmente, fator capital da educação do caráter: "A ausência de uma fé, de uma concepção clara da vida, é a causa principal da falta de caráter entre os modernos", escreve FOERSTER. O célebre pedagogista da vontade, LINDWORSKY, verifica, como resultados de seus estudos sôbre a vida da vontade, que convicção, ideal, móveis formam o vigamento do caráter.

B) A Pedagogia como doutrina do ideal da educação e da formação

a) No ideal educacional repousa a alma de tôda doutrina pedagógica: "A educação é a cultura dos móveis", escreve PESTALOZZI.

b) A história da pedagogia é, em grande parte, a história dos ideais da educação e da formação.

c) "O estudo do ideal, diz FOERSTER, é a mais importante ciência auxiliar da pedagogia."

SPALDING é da mesma opinião: "Quando educamos, temos, tanto quanto quando andamos, um fim. Em educação êsse fim é um ideal: o ideal da perfeição humana. Analisar e explicar êsse ideal é mais importante que qualquer dos mil problemas que ocupam nossos pedagogistas teóricos"(2).

Sem êsse fundamento pessoal profundo, qualquer metodologia para nada serve. O motor de nosso poder educativo está em nossa fé em um ideal de vida e de formação, em nossa conduta firme à luz dêsse ideal, na maneira pela qual lhe consagramos nossa vida.

d) Em nosso estudo, o ideal de vida será, pois, constantemente associado ao ideal da educação.

4. *O movimento em favor da filosofia pedagógica*

O estudo da pedagogia em conexão com a filosofia é o tema capital da literatura pedagógica contemporânea.

Êsse fato decorrerá suficientemente da lista das obras que termina esta "Introdução".

Em lugar de nos estendermos nessa matéria, parece-nos mais útil procurar as causas dêsse movimento.

Afora o liame íntimo entre os dois domínios — no qual insistimos atrás — havia, no estado atual da pedagogia e em tôda a vida do espírito em nossa época, tôda espécie de causas para associar mais ìntimamente a pedagogia e a filosofia.

1.º) A pedagogia atual se ocupou em demasiada exclusividade de pesquisas experimentais; negligenciou a reflexão pedagógica

Tal como em outros domínios, perdemo-nos, em pedagogia, em intermináveis análises, em microscopia, em especialismo, em buscas dos pormenores, em polimatia. A pedagogia estava subdividida em vários setores sem contacto mútuo, sem laços vivazes. Era rica em verificações, em conhecimentos de fatos, em dados científicos; mas era pobre em pensamentos, em princípios, em idéias unificadoras. No pedagogista, o profissional havia subjugado o homem e o pesquisador, o pensador. Era o pedagogista agitado pela corrente sempre ingurgitada dos dados, e isso sem

(2) SPALDING, *Licht en Leven*, pág. 102.

apoio, sem idéias diretrizes, sem fim determinado. Dessa tendência para o domínio total, para a unidade e para os fins eternos de tôda educação, saiu o movimento em favor da "pedagogia filosófica".

2.º) A pretensa "pedagogia científica" não passa de parte; não é a totalidade da pedagogia

A notável atividade no domínio da análise psicológica do processo educativo fêz cada vez mais sentir as limitações da psicologia.

A psicologia é, no fim das contas, impotente para resolver sòzinha o problema da educação. A pedagogia é algo mais que uma ciência psicológica de fatos; é, ao mesmo tempo, a ciência de um fim, uma ciência normativa. A linguagem da psicologia é indicativa; a da pedagogia é essencialmente imperativa. Supõe não apenas o conhecimento do pupilo, mas sobretudo, o do fim que se faz brilhar aos seus olhos, a fim de seduzi-lo.

Ora, a determinação dêsse fim da educação encontra-se fora do domínio da psicologia. Tôda ciência estabelece o que *é*, não o que *deve* ser. Dá-se o mesmo com a psicologia. E, assim, a atual pedagogia dos fatos foi conduzida à doutrina do ideal da vida, isto é, à filosofia.

3.º) O movimento em favor da formação do caráter contribuiu também, poderosamente, para situar o problema do sentido da vida no centro da pedagogia

A crítica do intelectualismo unilateral, o problema da natureza do caráter e de suas relações com a inteligência, o sentimento e a vontade, o estudo dos elementos do caráter, de seu ideal e de sua importância na vida; a visão da unidade, da firmeza, da concentração de tôda a vida no homem de caráter, puseram o pedagogista do caráter em contacto contínuo com o homem em sua inteireza. A didática que, muita e muita vez, havia invadido tôda a pedagogia, sempre havia considerado o homem e a vida de um só ângulo; seu horizonte se limitava muito freqüentemente à escola.

Com efeito, a pedagogia do caráter foi fundada por homens que, vindos da vida real e concreta, chegaram à pedagogia; mostraram a necessidade vital de uma formação mais sólida do caráter. E assim, pela educação do caráter, a pedagogia foi posta em contacto não só com a vida intelectual, mas igualmente com a vida econômica, social, política, moral e religiosa. Com a educação do caráter, a pedagogia foi elevada à culminância ante a qual se desenrolava todo o panorama da vida.

4.º) O valor da personalidade do educador e do professor repousa, em última análise, no laço íntimo entre a concepção da educação e a da vida.

A instrução e a educação podem ser consideradas como uma transmissão de vida de viventes para viventes.

Se a educação é um processo vital, disso resulta que a personalidade se torna o fator capital de tôda educação. Não o que o professor sabe ou diz, ou faz ou impõe, mas o que é no mais profundo do ser, eis o que é de importância capital. Seu próprio estado de espírito, sua própria concepção da vida, suas próprias convicções e sua maneira de viver repercutem conscientemente, ou não, na alma do aluno.

O exemplo, em sua significação mais original e mais profunda, torna-se o centro de gravidade de tôda educação.

"Nada há no mundo, escreve Max SCHELER, que atraia tão profundamente, tão imediatamente, tão necessàriamente uma pessoa para o bem, como a visão clara e nítida de um homem de bem na prática do bem... O bom exemplo, simples e sem mescla, está, absolutamente, bem acima de qualquer outro modo de tornar alguém bom"(3).

Isso não se aplica apenas à formação do caráter, mas também à formação da inteligência. Aqui tudo depende, igualmente, da personalidade. O homem, no professor, constitui o grande poder formador; tal homem, tal escola; a personalidade animadora é o segrêdo de qualquer educação fecunda.

5.º) O interêsse que hoje se manifesta por tôda parte pela filosofia não é estranho à renovação da filosofia pedagógica.

"Para atingir nossos fins práticos, escreve CHESTERTON, precisamos sobretudo de: verdades gerais, uma concepção de vida ou uma religião"(4). Sem uma filosofia da vida, sem um ideal, a Sociedade parece um monstro sem cabeça, um navio que, em

(3) *Der Formalismus in der Ethik*, pág. 568.
(4) *Heretics*, pág. 140.

meio à noite e apagadas tôdas as luzes, se lança em corrida louca nas ondas do mar.

Durante todo um tempo os homens acreditaram que a Ciência moderna estava em condições de determinar o sentido da vida. Nada há hoje mais fora de dúvida que a impotência da Ciência no problema do fim e do destino da vida. Da falência da Ciência na concepção da vida nasceu a volta atual à filosofia. "A Ciência é independente dos valôres", diz Max WEBER. A Ciência, quanto mais séria, menos aptidão tem para construir uma filosofia da vida. Não fornece senão juízos de existência; a vida exige juízos de valor. A Ciência semelha um indicador que nos dá o horário de trens em tôdas as direções; nada nos diz, porém, quanto a nosso destino. O homem moderno é aquêle que perdeu o enderêço; procurá-lo-á em vão no indicador da Ciência moderna.

O Prof. CLAPARÈDE exprimiu muito exatamente êsse pensamento:

"Pretende-se por vêzes que a Ciência é capaz de nos dar um ideal. É êrro e cumpre nos persuadamos disso. A Ciência explica o curso dos fenômenos, mas jamais prescreve que os fenômenos devem seguir antes um curso que outro. A química nos informa sôbre o poder explosivo da dinamite; não nos diz, porém, o uso que devemos fazer dessas faculdades explosivas, se devemos empregá-las para fazer saltar uma mina ou um potentado. A fisiologia nos ensina os efeitos da morfina; não nos diz, porém, que nos devamos servir dela antes para aliviar que para matar os doentes; dirá apenas: "*se* quiserdes aliviar, usai tal dose; *se* quiserdes matar, ide até tal dose". E é tudo; dada a receita, a ciência se desinteressa do uso que dela se fizer"(5).

Para a pedagogia, o problema do fim é a tal ponto central que ela se orienta espontâneamente para o aprofundamento filosófico de suas doutrinas.

5. *Tradição e filosofia pedagógica*

Sua filosofia pedagógica, clara, sólida, universal, foi, sempre, a fôrça da tradição pedagógica católica.

A filosofia pedagógica católica. — Essa "filosofia pedagógica" pode não estar manifesta nos manuais e tratados de pedagogia católica. Nem por isso serve menos de base para a prática educativa, tanto por parte da mais modesta religiosa professôra, como da mais humilde mãe de família. Em matéria de educação, o espírito é bem mais vivo que a letra, a prática bem mais ampla que a teoria, o não-escrito bem mais importante que o escrito, o coração bem mais profundo que a razão. A educação é o grande domínio dos imponderáveis, e a fôrça secreta da educação católica assenta em seu instinto dos imponderáveis. Para a educação católica a filosofia pedagógica é semelhante às fundações de um edifício; escapa à vista, mas sua fôrça de resistência se manifesta desde que sopre a tempestade das paixões.

(5) *Psychologie de l'enfant*, pág. 106.

Falha capital da pedagogia moderna. — Ausência de ideal claro, preciso, universal: essa a falha capital das doutrinas modernas da educação. "Reforma da educação, escreve EUCKEN, tal o grande mote; não temos porém, ideal educacional e, sem ideal educacional, tôdas as nossas reformas devem malograr"(6).

As doutrinas pedagógicas modernas são construídas sôbre as modernas concepções da vida, que homens como EUCKEN, FOERSTER, KIDD, CHESTERTON e outros qualificam de "tôrre de Babel". Stanley HALL pensava nesse avanço da pedagogia católica e nessa falha da pedagogia moderna, quando escrevia: "Vivemos nos séculos da obscuridade pedagógica; não temos idéia alguma de nossa decadência... Se a Igreja católica nos parece em atraso em matéria de higiene e de ciência aplicada, em quase todos os outros domínios tem mais por ensinar que por aprender entre os que se encontram fora de seu seio"(7).

A pedagogia moderna precisa de uma "revolução conservadora", de uma renascença por nôvo batismo na eterna Fonte de Juventa da filosofia pedagógica católica.

LITERATURA

Prof. Dr. Linus BOPP, *Weltanschauung und Pädagogik*, Paderborn, 1921.

A. MESSER, *Weltanschauung und Erziehung*, Oesterwieck, 1921.

Nicholas Murray BUTLER, *The meaning of education. Contribution to a philosophy of education*, Nova York, 1915.

Ernst KRIECK, *Philosophie der Erziehung*, Iena, 1922.

(6) Vide adiante.

(7) Stanley HALL, *Educational problems*, II, pág. 221.

Dr. Budde, *Weltanschauung und Pädagogik,* Langensalza, 1911.

Horne, *The philosophy of education,* Macmillan, 1914.

Mac Vannel, *Outline of a course in the philosophy of education,* Macmillan, 1912.

Dr. Erich Stern, *Einleitung in die Pädagogik,* Halle, 1922.

Frischeisen-Köhler, *Bildung und Weltanschauung,* Leipzig, 1922.

Dr. Spranger, *Lebensformen,* Halle, 1922.

R. Müller-Frieenfels, *Bildungs-und Erziehungsideale,* Leipzig, 1921.

J. Welton, *What do we mean by education,* Londres, Macmillan, 1914.

Clutton-Brock, *The ultimate belief,* Constable, 1917.

Jaspers, *Psychologie der Weltanschauung,* Berlim, 1922.

Max Ettlinger, *Die philosophischen Zusammenhänge in der Pädagogik der jüngster Vergangenheit und Gegenwart,* Münster, 1925.

H. Litt, *Die Philosophie der Gegenwart und ihr Einflusz auf das Bildungsideal,* Leipzig, Teubner, 1915(*).

(*) Foi traduzido para o espanhol o livro de Butler, com o título de *El significado de la educación,* sem indicação de tradutor, vol. V da "Biblioteca Interamericana", publicada pela Fundação Carnegie, Doubleday, Nova York, 1931. De Horne foi publicada em português outra obra: *A philosophia da educação sob o ponto de vista democrático,* trad. de Adolpho Packer, "Bibliotheca Universitária", vol. 5 da série 3, "Educação", Livraria Acadêmica, São Paulo, 1938. O livro de Spranger está em espanhol: *Formas de vida,* trad. de Ramón de la Serna, Revista de Occidente Argentina, Buenos Aires, 1946. De Krieck está em espanhol outro livro, que de certo modo resume a *Philosophie der Erziehung* (e outras de suas obras): *Bosquejo de la ciencia de la educación,* trad. e estudo preliminar de Lorenzo Luzuriaga, vol. VIII de série "La pedagogía contemporánea", Revista de Pedagogía, Madri, 1928. De Messer foram postos em espanhol dois livros atinentes à matéria: *Fundamentos filosóficos de la pedagogía,* trad. de José Rovira y Ermengol, Col. Labor, secção II, vol. 122, Labor Barcelona, 1927; e *Filosofía y educación,* trad. de Joaquin Xiráu, vol. 5 da "Biblioteca Pedagógica", Losada, Buenos Aires, 1942. (Nota dos trads.)

ENSAIO DE FILOSOFIA PEDAGÓGICA

PRIMEIRA PARTE

FILOSOFIA E PEDAGOGIA DO NATURALISMO

A publicação, em 1859, de *A origem das espécies*, de DARWIN, é, de longe, o mais importante acontecimento na vida intelectual do Ocidente.

(B. KIDD, *The science of power*, pág. 43.)

A Ciência se aproxima enfim, e se aproxima do homem. É à alma que ela se consagra, munida dos instrumentos exatos e penetrantes dos quais trezentos anos de experiência provaram a justeza e mediram o alcance. O pensamento e seu evolver, sua estrutura e suas ligações, suas profundas raízes corporais, sua vegetação infinita através da história, sua alta floração no cimo das coisas, eis agora seu objeto [...] *O homem é um produto como qualquer coisa.*

(H. TAINE, em 1870.)

Progresso da Ciência parecia ser sinônimo de extensão do universo material e de diminuição do império do homem.

(W. JAMES, *Pragmatism*, pág. 11.)

I. Exposição do Naturalismo

1. *Introdução*

Sua influência em nossa época. – Até os últimos tempos, a concepção naturalista da vida constituía a própria essência da filosofia professada nas Universidades européias. Daí se propagou, pouco a pouco, nas massas populares. No correr de nossa exposição mostraremos que o Naturalismo foi o berço de algumas das opiniões mais características de nossa época. Pontos de vista que encontramos em estado fragmentário, em certas obras científicas, em certos romances e dramas, em certa literatura social e política, em certas teorias psicológicas, éticas e religiosas, voltamos a encontrá-los no Naturalismo, mas engrenados num conjunto, numa unidade, num sistema(*).

Seus protagonistas. – O movimento naturalista nasceu pelo meio do último século; domina-lhe tôda a segunda metade. Em França a doutrina foi posta em voga sob o nome de *Positivismo* (A. COMTE, *Cours de Philosophie positive*, 1842); RENAN, Claude BERNARD, TAINE, LITTRÉ, LE DANTEC e outros foram seus protagonistas. Na Inglaterra foram J. Stuart MILL e, sobretudo, DARWIN e H. SPENCER. Neste a *Doutrina da evolução* desempenhou

(*) Explanação sucinta do naturalismo é apresentada no pequeno e interessante livro de André CRESSON (1869-1950), *Les bases de la philosophie naturaliste*, "Bibliothèque de Philosophie Contemporaine", Alcan, Paris, 1907. Como desde logo adverte o autor no prefácio, trata-se de "exposição vulgarizadora, breve, imparcial, acessível a todos", "demasiado sumária e demasiado esquemática", de uma filosofia que "permanece suspeita porque ultrapassa a ciência [CRESSON era positivista] e também porque toma por traduções exatas do real esquemas científicos eminentemente úteis hoje, mas talvez provisórios", como se lê na página I. E, na página derradeira, está dito, em confirmação: "... a filosofia naturalista está cheia de crenças não demonstradas e não demonstráveis". E ainda: "É *talvez* a expressão exata do que é; *não é, talvez,* senão uma vista esquemática do universo eminentemente cômoda, mas deformada e modificável". A exposição é, como costumavam ser as dêsse filósofo, das mais claras. Bem mais tarde (1929), voltou CRESSON ao tema, num interessantíssimo estudo sôbre *Les systèmes philosophiques* ("Collection Armand Colin", Colin, Paris, 2.ª ed., 1931); nesse livro, os "naturalismos" estão estudados como formas, que são, de dogmatismo (págs. 26-91). (Nota dos trads.)

papel a tal ponto predominante, que todo o movimento é conhecido sob o nome de *evolucionismo*. Na Alemanha a esquerda hegeliana, FEUERBACH, STRAUSS e os materialistas VOGT, BÜCHNER, MOLESCHOTT, CZOLBE e HAECKEL fizeram o Naturalismo tomar a denominação de *Materialismo*. Na Itália encontramos como apóstolos do Naturalismo: LOMBROSO, SERGI e ARDIGÒ. Na Holanda: OPZOOMER.

O problema fundamental da filosofia da vida. – "A questão das questões, a questão que é o fundamento de tôdas as outras e é mais premente que qualquer outra, escrevia HUXLEY, é o problema do lugar do homem na Natureza e o de suas relações com o Universo"(1).

Esta questão fundamental está posta na filosofia da seguinte forma: *qual a relação do homem com a Natureza, da alma com o corpo, da vida espiritual com a vida sensível, do homem com o animal.* Segundo se admita prioridade de um ou de outro dêsses fatôres, surge diferença essencial na concepção que se faz da vida, diferença fundamental na direção que ela toma, e no espírito que a anima.

O axioma do Naturalismo. – Aqui nos encontramos no ponto em que Naturalismo e Idealismo se separam. *Para o idealismo existe diferença de natureza entre o homem e o animal. Para o Naturalismo,* ao contrário, *essa diferença é acessória:* a Natureza vem em primeiro lugar, o homem depois; o fator espiritual na vida torna-se totalmente dependente do corporal e do material; ou é eliminado totalmente, ou considerado coisa acessória.

Tal o princípio fundamental que o Naturalismo iria aplicar aos diversos domínios da vida. Todos os elementos da vida cultural experimentaram reformas essenciais. "Alguns foram totalmente eliminados; para outros abriram-se novos horizontes; todos foram reformados"(2).

Examinemos alguns dos domínios em que êsse princípio foi aplicado.

2. *A soberania da natureza*

A natureza física é o fulcro do Universo; ela é a grande realidade; suas leis são soberanas. O espírito, o homem, não

(1) Th. HUXLEY, *Essays and lectures. Man's relations to lower animals*, pág. 245, Londres, Cassel, 1908, pág. 244.
(2) R. EUCKEN, *Die Einheit des Geisteslebens*, Leipzig, Veit, pág. 56.

passa de acessório; tudo quanto êle pode, não o pode senão na medida em que se adapta à Natureza.

Tôda a concepção moderna da Natureza foi considerada como introdução a êsse princípio do Naturalismo. A teoria de COPÉRNICO foi encarada como um símbolo da revolução moderna no domínio do Naturalismo. Assim como a Terra foi arrancada da posição central que ocupava no sistema geocêntrico, para tornar-se parcela do sistema solar, o império do homem, o poder de seu espírito, foram diminuídos e reduzidos a um acidente no grande Todo da natureza. Mais que nunca, graças às descobertas que ilustraram o comêço do século XIX, a unidade, a autonomia e a independência da Natureza extasiaram o homem.

A teoria da evolução. – Estava, assim, preparado o terreno para uma teoria geral da evolução, tal como a pressupunham SPENCER e DARWIN. Uma ponte foi lançada sôbre abismos que, até então, eram considerados impossíveis de preencher: no curso de séculos e sob influência exclusiva de fôrças puramente físicas, o mundo animado havia brotado do mundo inanimado, o reino animal do reino vegetal, o homem do animal, e tôda a organização social de estados de natureza primitivos. Nessa concepção, a Natureza não é o domínio do homem, mas o homem é o domínio da Natureza. As leis da Natureza dominam a vida humana, sua origem, sua evolução, e tôda a organização social. Do ponto de vista do Universo, a Natureza ocupa o primeiro lugar, o homem vem depois.

O mecanicismo. – Não apenas as relações do homem com a Natureza são totalmente modificadas, mas a concepção da própria Natureza experimenta completa revolução. A opinião tradicional de que na base da Natureza está um plano, um fim e uma ordem, foi considerada como invenção do espírito humano e rejeitada com o mesmo desprêzo com que se rejeitaram as concepções infantis dos povos primitivos. A concepção naturalista do Universo traz o nome de *mecanicismo:* a matéria e o movimento bastaram para forjar todo o mecanismo do Universo e assegurar-lhe o andamento.

3. *A ciência da natureza é a ciência das ciências*

Pelo próprio fato de a Natureza ser considerada como a realidade suprema, o estudo da Natureza se tornou, necessàriamente, a Ciência por excelência.

1.°) O princípio tradicional da divisão do trabalho cultural sofreu aqui uma revolução total. Anteriormente sempre se pretendeu que cada ciência podia, em seu próprio domínio, segundo seus próprios métodos e pelos próprios caminhos, aspirar à verdade. *O Naturalismo não conhecia mais que um só domínio, um só caminho para chegar à verdade: a Ciência da Natureza.*

A Ciência da Natureza tornava-se o Santo dos Santos no templo da Verdade, de que tinha o monopólio; foi elevada à posição de Côrte Suprema, ante a qual todos os outros ramos do saber deveriam pleitear direito à existência.

2.°) Assim na teoria como na prática, a Ciência da Natureza ocupava o centro da vida. O conhecimento da Natureza era o único meio de conquistar e explorar a Natureza. Sob êsse aspecto, a Ciência da Natureza se tornava a alavanca do progresso. Tudo quanto as gerações anteriores haviam descoberto não era mais que pálido reflexo do prometido pelo futuro. "A idade de ouro" da humanidade não estava atrás de nós, mas em nossa frente e, sob êsse aspecto, a tarefa que a Ciência tinha por preencher era considerada como a esperança suprema e o mais alevantado ideal que o espírito humano jamais houvesse entrevisto.

3.°) Os apóstolos da Ciência da Natureza eram os líderes de nossa época; eram os grandes benfeitores da humanidade, os profetas e os sábios, os novos arautos da verdade e os apóstolos da concepção futura da vida.

Em razão da importância primordial atribuída à Ciência da Natureza no sistema que nos ocupa, o Naturalismo recebeu, em França, a denominação de *Cientismo*(*).

4.°) Assim como a Ciência da Natureza era encarada como a Ciência suprema, seu método era igualmente considerado como a via única e infalível para chegar à verdade. Apêlo aos fatos, à observação, à experiência, à indução, à experimentação; método realista, positivo, empírico, experimental, eis o caminho a seguir.

5.°) O pretenso saber anterior era abstrato, discutível, fantasista. Mas o saber baseado na Ciência da Natureza, êsse é

(*) *Cientismo* também é usado em português, ao lado de *cientificismo* (quiçá, aliás, mais encontradiço que *cientismo*). Assim define o têrmo um dicionário de filosofia, que registra as duas formas e assinala a intenção pejorativa: "Concepção deformada da ciência, que consiste: 1. ou em tomá-la como conhecimento dogmático, sistema fechado e definitivo; 2. ou em pedir-lhe a solução de todos os problemas". (Armand CUVILLIER, *Pequeno vocabulário da língua filosófica*, trad. e adaptação de Lólio Lourenço de Oliveira e J. B. Damasco Penna, vol. 82 destas "Atualidades Pedagógicas", São Paulo, 1961.) (Nota dos trads.)

ciência dos fatos, é ciência concreta, real e vívida, é ciência positiva. O conhecimento da Natureza é "poder"(3). Em razão dessa importância concedida ao método positivo, ao pensar positivo e ao conhecimento positivo, o Naturalismo ou Cientismo é freqüentemente designado pelo nome de empirismo, de realismo e, sobretudo, de *Positivismo* (A. COMTE).

4. *A luta contra a religião*

Dia virá em que a Ciência substituirá a Religião; por ora "os enigmas da vida são totalmente insolúveis".

A *ditadura da Ciência da Natureza* em parte alguma se exerceu com tamanha violência como no domínio religioso. Foi aqui que, com efeito, desde a origem do Naturalismo, se travou a batalha mais encarniçada. *Fé e Razão, Superstição e Saber, Revelação e Evolução, Ciência e Religião, Supernaturalismo e Naturalismo, Dogma e Cepticismo, Igreja e Estado, Moral religiosa e Moral leiga,* tais são algumas das formas dessa luta de morte. Sua violência, o tinir das armas, os uivos ressoaram através das últimas décadas e repercutiram nos recônditos mais profundos de nossa vida intelectual.

A concepção mecanicista da Natureza havia enfraquecido a prova da existência de Deus haurida da ordem e da harmonia de que o universo nos oferece o grandioso espetáculo. A Natureza era um sistema fechado de matéria e movimento, onde a idéia da criação não achava mais lugar. À chegada da cosmogonia científica, a narração do *Gênesis* se dissipou como a bruma sob os raios do sol levante. E, enquanto desapareciam pouco a pouco a idéia de Deus e a idéia de criação, a inexorável razão científica jogava pela amurada, como pêso inútil, os conceitos de alma, de além e outros ensinamentos da Fé.

A Religião havia malogrado totalmente na tentativa de resolver os enigmas da vida. Percebera-se, enfim, que os dogmas religiosos tinham sido construídos sôbre a areia movediça da autoridade e da tradição, bases insuficientes para resistir à pedra de toque da ciência.

Só a Ciência da Natureza, só o método científico, estavam em estado de descobrir aqui, como, aliás, alhures, a verdade

(3) *Knowledge is power* (BACON).

plena e inteira; só a razão formada na escola do pensamento e das pesquisas positivas estava em condições de construir uma verdadeira concepção da vida.

"A Ciência é uma religião, diz RENAN, só a Ciência poderá doravente redigir Credos; só a Ciência poderá dar ao homem a solução dos enigmas eternos dos quais a natureza humana exige imperiosamente uma resposta"(4).

Assim, houve, de um lado, um movimento que não via outra saída senão a destruição completa, a capitulação total da Religião e o estabelecimento do reino da Razão (*Racionalismo*). Por outro lado, houve, entretanto, e sobretudo na Inglaterra, um grupo de autores que não expendia teorias tão radicais, e professava abertamente que, por ora, os problemas fundamentais da vida pertenciam ainda ao domínio do incognoscível (*Agnosticismo*).

5. *A ciência contra a filosofia*

A Filosofia é dominada pela Ciência e, não, a Ciência pela Filosofia.

A *competência universal da Ciência da Natureza* não se voltou apenas contra a Religião, mas igualmente contra a Filosofia. Tôdas as conquistas e verificações, tôdas as descobertas da Ciência foram utilizadas como armas contra o último refúgio da tradição: a filosofia. A Religião já estava vencida; restava um último bastião por conquistar: a filosofia que, só, se opunha à marcha vitoriosa, ao pleno desenvolvimento da Ciência.

De todos os lados clamava-se vigorosamente que a Filosofia e a Ciência eram incompatíveis.

1.°) A Ciência pode prevalecer-se de um progresso contínuo e ininterrupto; o brilho com que reluzem seus diversos ramos é prova manifesta disso. A Filosofia, ao contrário, não sai do lugar; sua história não passa do eterno ciclo dos mesmos problemas, sempre propostos e nunca resolvidos. A Ciência se encontra sob o signo do progresso; a Filosofia, não.

2.°) A Ciência trata de fatos, apóia-se na experiência, conduz a um saber real, concreto, útil, prático e positivo. A Filosofia,

(4) *L'avenir de la science.*

ao contrário, baseia-se em princípios, em teorias, em concepções, em deduções. Seu conhecimento é puramente teórico, abstrato, sem contacto com a vida real.

3.°) A Ciência se estende sôbre campo restrito; ocupa-se de poucas questões; seu conhecimento é incompleto, em perpétuo devir, em acréscimo incessante. Mas ela trabalha, cultiva e examina o que possui, responde às indagações que faz e garante sua doutrina. A Filosofia, em compensação, abarca terreno extenso e muito vasto; mas deixa-lhe a metade baldia e sua doutrina é pouco segura.

4.°) A Ciência é objetiva; é a mesma para todos, em todos os tempos e em todos os lugares. A Filosofia, ao contrário, é, em grande parte, subjetiva. É sempre verdadeiro êste dito de FICHTE "de que a escolha de nossa filosofia depende de nosso temperamento".

5.°) A Ciência fala a linguagem *simples* do bom senso; a Filosofia, ao contrário, é esmaltada de têrmos técnicos, incompreensíveis e obscuros. Por essa razão, a Ciência convém mais às épocas de democracia, ao passo que a Filosofia será sempre um ramo aristocrático.

6.°) A Ciência é a alavanca do *futuro;* suas experiências e suas descobertas agirão profundamente sôbre a vida das gerações futuras. A Filosofia é antes uma síntese do passado; seu olhar jamais alcança o futuro. A conclusão é manifesta. A Filosofia tinha a seu cargo quantidade de problemas que não tinha sabido resolver. A Ciência o havia feito. Por conseqüência, esta deve absorver aquela. O que a Ciência é incapaz de resolver torna-se o incognoscível (*Agnosticismo*).

6. *O homem*

É a Natureza que faz o homem e, não, o homem que faz a Natureza; êle não é nem rei, nem coroamento, mas produto da Natureza.

Aqui reencontramos o germe da psicologia naturalista. Essa doutrina parece, à primeira vista, mais que qualquer outra, favorecer e admirar tudo quanto faz o homem: sua inteligência, sua liberdade de pensar, seu direito à existência, sua capacidade de

trabalho, seu instinto de progresso, etc. Na realidade, o homem nunca foi diminuído, mutilado, rebaixado, como no Naturalismo.

"Progresso da Ciência tornou-se sinônimo da extensão do universo material e diminuição do império do homem"(5).

Aqui nos encontramos no âmago do Naturalismo, e se é verdade que a concepção do homem pode ser considerada como o centro de gravidade da concepção da vida, é dêsse centro que devemos tentar penetrar mais no sistema naturalista.

O desprestígio do homem foi a conseqüência da superestimação da Ciência. O argumento fundamental que havia pretendido derrubar a Religião e a Filosofia, a saber, o princípio de que a Ciência da Natureza possui o monopólio da Verdade, e que só ela tem o poder de desbravar o campo dos conhecimentos, devia lògicamente chegar a fazer do homem um produto da Natureza.

A evolução. — Ademais, a teoria da evolução, que considerava a passagem da matéria para a vida e da vida para o homem como um só e mesmo processo, era bem indicada para preencher o abismo que, segundo a tradição, existe entre o homem e a Natureza. Se êle é um produto da evolução, se percorreu todos os estádios evolutivos, é perfeitamente racional procurar e encontrar na Natureza sòmente a razão da existência do homem. A evolução construiu o ser humano por transformações sucessivas, fazendo sair o que é complexo do que é simples, o heterogêneo do homogêneo; por conseqüência, para encontrar uma explicação da existência do homem, cumpre seguir o caminho inverso: reduzir o complexo ao simples, o heterogêneo ao homogêneo. Na realidade, tal foi o espírito que inspirou todo o edifício da ciência naturalista: "Reduzir as formas superiores às formas inferiores, o presente ao passado", serviu-lhe de fio condutor (*leitmotiv*). E, assim, a Natureza foi reduzida à matéria e ao movimento, a matéria ao átomo, o movimento às fôrças mecânicas, o Universo a um conjunto de leis físico-químicas e de fôrças mecânicas.

O mesmo, quanto ao homem. A vida espiritual foi reduzida ao psíquico; o psíquico ao fisiológico; o fisiológico ao biológico; e o biológico ao mecânico. Conceitos tornaram-se percepções; idéias, representações (ou imagens); a inteligência se tornou uma função do cérebro; a alma é materializada, a vontade se confunde

(5) W. JAMES, *Pragmatism*, Londres, Longmans, pág. 16.

com o instinto; a liberdade cede o passo ao determinismo (*sensualismo, associacionismo, determinismo*). O caráter do homem, sua vida pensante e voluntária, sua filosofia da vida e da conduta são explicados pela hereditariedade física e social, pela seleção natural, pela adaptação ao meio. A alma individual é reduzida a seu passado e a seu ambiente. Tôda ação é reação; tôda criação, transformação; tôda iniciativa, imitação; tôda atividade interior e pessoal é negada. O homem não passa de animal aperfeiçoado.

Assim, chegou-se a fazer da psicologia uma ciência natural; assim, o império do homem foi anexado pela Natureza. Os métodos das ciências naturais deviam explicar tôda a vida psíquica, e a psicologia foi colocada sob a tutela da física e da biologia.

7. *A arte naturalista*

A Ciência da Natureza tem o monopólio da verdade. Em razão da verdade, a arte e a literatura devem receber o batismo do Naturalismo.

O Naturalismo invadiu igualmente o domínio artístico e literário. Poderia ser diferentemente?

Desde séculos, a arte e a literatura haviam encontrado inspiração no mundo da Fé, seu ponto de apoio no império do pensamento e seu centro na alma humana. Agora, a Religião e a Filosofia haviam perdido seus títulos à verdade, e a alma humana se via esvaziada. Por amor à verdade, pois, a arte e a literatura deviam voltar as costas aos antigos aliados, cuja própria existência estava em jôgo; e, para garanti-la, deviam ancorar-se na nova realidade que o Naturalismo havia exumado.

A Arte e a Natureza. — A Natureza se impunha por si mesma como nova base da arte e da literatura. Era, com efeito, o centro da realidade e a fonte de tôda verdade. Nela, aliás, se encontrava, desde sempre, o fundamento da arte; a Religião e a Filosofia haviam provocado o divórcio entre a Arte e a Natureza. Cumpria, conseqüentemente, provocar de nôvo o contacto íntimo entre uma e outra, e aquilo a que o Naturalismo visava nada mais era que o reatamento de aliança muito antiga, da qual a história da arte nos revelava a fôrça e a fecundidade. As pretensões do Naturalismo não são, pois, em verdade, senão as pretensões, a própria essência da arte.

Havia, entretanto, algo a mais. A Natureza, cujo contacto a arte contemporânea deve buscar, não é a Natureza fantástica do passado, êsse labirinto e êsse campo maravilhoso do espírito humano, mas antes o nôvo império que a Ciência conquistou e descobriu passo a passo, e cujo conhecimento faz a grandeza do intelecto de hoje.

A atitude da arte ante a Natureza, não mais pode, pois, ser a mesma de antes. A concepção da Natureza experimentou uma revolução, e cabe à arte adaptar-se a essa nova concepção. Então, não apenas a arte do passado reflorirá, mas a arte rejuvenescerá e o Naturalismo nos fará assistir a uma nova Renascença.

As Ciências da Natureza como bússola da Arte. — A Ciência será o meio pelo qual a arte deve interpretar a Natureza. A Ciência tem o monopólio dos meios de comunicação entre o homem e a Natureza; tem os seus métodos; por conseqüência, a Ciência da Natureza deve servir de guia para a arte. A arte e a literatura far-se-ão naturalistas indo às fontes vivificadoras da Ciência.

1.º) Assim como a Ciência foi construída em solo firme pelo *exame objetivo* da Natureza, assim também a arte e a literatura ganharão vida nova banindo tôda fantasia, todo idealismo, esforçando-se de tôda forma por colhêr o mundo real, encarar os fatos concretos e conhecer o homem com todos os defeitos e com tôdas as qualidades.

2.º) A Arte e a literatura devem adaptar-se à mentalidade positivista e, para isso, devem tornar-se realistas; o abstrato deve dar lugar ao concreto, o herói ao homem da rua, o romantismo à dura realidade e à luta pela vida.

3.º) Nada é *indigno* do exame científico; a arte, a literatura devem, assim, igualmente, apreciar a beleza na simplicidade, a grandeza do trabalho comum, a profunda humanidade que se esconde nas camadas inferiores da Sociedade. Em conseqüência, o *espírito de observação* torna-se *dom artístico* da maior importância.

4.º) A Ciência da Natureza é antes de tudo descritiva; assim a arte realista deve buscar sua fôrça no poder de pintar, na reprodução fiel da realidade, na expressão de todos os pormenores. Por isso, o exterior primará sôbre o interior, o corpóreo sôbre o espiritual, o fisiológico sôbre o psíquico.

5.º) As experiências científicas; os problemas e as teorias científicas, tais como a hereditariedade, a influência do meio; o saber, a documentação, os métodos científicos, fazem corpo com a arte e a literatura. ZOLA escreveu o *Roman expérimental* e o estudo da literatura francesa das cercanias de 1870 (GONCOURT, ZOLA, DUMAS FILHO, FLAUBERT, BAUDELAIRE, LECONTE DE LISLE, SULLY PRUDHOMME, etc.), permitiu a SAINTE-BEUVE escrever em suas *Causeries du lundi: "Anatomistas e fisiologistas, encontro-vos por tôda parte"* (*).

6.º) A *missão* da arte e da literatura está estreitamente unida à da Ciência; uma e outra têm caráter intelectualista. Não devem tanto visar a criar, a educar, mas, antes, a esclarecer a inteligência, a comunicar saber, a aguçar a faculdade de observação, a abrir o espírito à realidade da vida, a difundir a concepção naturalista da vida.

Assim como o idealismo alemão, por colocar no primeiro plano o sujeito, se tornara a terra nutriz do romantismo, assim o Naturalismo, fazendo incidir tôda sua atenção sôbre o objeto, tornou-se o leito do movimento realista (6).

8. *A moral naturalista*

1.º) A ética perdeu o conteúdo ideal e se viu reduzida ao útil. O Naturalismo pregou a teoria do *utilitarismo* no campo da moral. Conservação do eu e da raça, progresso, êxito, egoísmo, aumento da fôrça do indivíduo e da comunidade, adaptação ao meio, triunfo na luta pela vida, tais eram os principais aforismos.

O Naturalismo, com efeito, proclama a luta pela vida, pela existência, a concorrência ilimitada, etc., em que os valôres econômicos tomam o lugar dos valôres morais (*Economismo*). Até o Direito perdeu a significação e foi reduzido à fôrça.

2.º) Importava criar uma *moral científica*. O edifício do pensamento religioso fôra mui profundamente minado para poder servir ainda de base para a moral. A Ciência devia substituir aqui a Religião. Assim, no domínio moral como no científico,

(*) "A teoria do *romance experimental*. A ambiência filosófica, política e social do naturalismo" — tal é o título do capítulo III de um livro extremamente interessante para o estudo da arte literária naturalista, a obra de P. MARTINO, *Le naturalisme français (1870-1895)*, vol. 27 da "Collection Armand Colin", Colin, Paris, 3.ª ed., 1938, págs. 33-50. (Nota dos trads.)

(6) Cf. F. BRUNETIÈRE, *Le roman naturaliste*, 7.ª edição, Paris, 1896.

cumpria proceder por via indutiva, estudar a vida moral dos diferentes povos e nos diversos períodos da história; daquilo que *era* e *é* moral, deduzir o que *deve* ser a moralidade.

3.º) O *Relativismo* foi aplicado ao domínio moral. Nada é incondicionado, nada é absoluto, imutável; as verdades e os princípios eternos desaparecem nas vagas da evolução. Tudo é relativo; a vida e as concepções morais dependem dos tempos e dos lugares, dos povos e das regiões, das relações econômicas, sociais, políticas e religiosas[7].

9. *A vida social*

Com tal concepção do homem, o Naturalismo deveria encarar singularmente a vida social.

O Individualismo. — O Naturalismo conduzia, diretamente, no domínio social, ao *individualismo.* O indivíduo era a realidade social, a célula, a fonte e o fim da vida social.

Socialismo. — Por outro lado, no Naturalismo sempre se revelou uma tendência que favorecia o *socialismo.* A Sociedade é comparada a um grande organismo, do qual os indivíduos constituem as células. A analogia foi levada a tal ponto, que, no fim das contas, a personalidade do indivíduo foi perdida de vista e a coletividade tornou-se a grande realidade. Acontece, por vêzes, encontrarmos essas duas correntes no mesmo autor, como SPENCER, que foi um dos principais apóstolos do individualismo, mas defendeu, em teoria, o paralelismo dos dois extremos. Essas correntes filosóficas são, aliás, suficientemente importantes para serem consideradas separadamente.

10. *A história*

A história inteira da humanidade encontra explicação na influência de fatôres físicos, biológicos, econômicos e no estado do pensamento naturalista.

Os acontecimentos políticos, os estados sociais, as criações intelectuais e artísticas, as concepções religiosas e filosóficas, as

(7) Cf. W. R. SORLEY, *The ethics of naturalism,* 2.ª ed., Londres, Blackwood, 1914.

instituições, em suma, todos os fenômenos sociais mais não são que derivados e conseqüências da evolução material. A concepção naturalista da história tem sido exposta por formas diversas.

1.º) ***A "seleção natural" de Darwin,*** segundo a qual o indivíduo "mais forte", a forma de vida "mais sólida", o povo "mais poderoso" sobrevivem na "luta pela vida" e desempenham o papel principal na história.

2.º) ***O materialismo histórico de K. Marx.*** — A luta por melhores condições econômicas de vida, eis o móvel dos fatos históricos. O progresso econômico é o único progresso verdadeiro; a vida econômica constitui a trama da história; o trabalho é a primeira fonte da riqueza.

3.º) ***A teoria das raças.*** — Tôda a evolução social dos povos, dos Estados e das civilizações depende de qualidades de sangue e de raça (GOBINEAU[8], CHAMBERLAIN[9], etc.).

4.º) ***A doutrina de Taine sôbre a história da arte***[10]. — O meio cultural, a raça e o tempo são os três fatôres que explicam as produções artísticas.

5.º) ***A lei dos três estados de A. Comte.*** — O pensamento humano, em sua concepção do universo, percorreu três estados: 1) o estado *teológico,* em que os fenômenos naturais são ligados a um Ser Supremo; 2) o estado *metafísico,* em que as idéias, os princípios e os sistemas explicam o universo; 3) o estado *positivo,* em que a ciência procura as causas derradeiras, as leis da natureza.

11. *Cultura e civilização*

As condições físicas, biológicas, e econômicas da vida, o grau de desenvolvimento intelectual, o estado dos conhecimentos da natureza, serviram no passado — bem mais do que supomos — de fundamento *da cultura e da civilização.*

O homem e seu espírito, sua fé, sua vida intelectual e moral, em suma, todos os fatôres ideais que a tradição considerava como

(8) GOBINEAU, *Essai sur l'inégalité des races humaines,* 1853.

(9) H. St. CHAMBERLAIN, *Die Grundlagen des XIX Jahrhunderts,* 1897, 13.ª ed., em 2 vols., 1919, Munique, Bruckman.

(10) H. TAINE, *Philosophie de l'art* (1865); *Histoire de la littérature anglaise* (1864).

Como já fizemos notar, todos os domínios da vida são citados no tribunal da *Natureza* e da *Ciência*. A própria educação é colocada inteiramente sob sua dependência.

O ideal da educação. — Assim como a vida encontra limite na existência terrestre, assim a educação deve ter por meta e fim a vida atual. A vida terrestre faz-se fim, sem mais; faz-se o bem supremo. E assim SPENCER não indaga: "Qual o fim da vida", mas, antes: "como se deve viver". Essa, a questão principal.

"Como cuidar do corpo? Como dirigir a inteligência? Como governar os negócios? De que modo se deve educar a família? Como cumprir os deveres de cidadão? De que maneira utilizar tôdas as fontes de felicidade que a natureza deu ao homem? Qual a melhor maneira de empregar tôdas as nossas faculdades para o nosso maior bem e para o bem de outrem? Como viver vida completa? E sendo isso a coisa por excelência que nos importa aprender, é também a coisa por excelência que a educação deve ensinar. Preparar-nos para a vida completa, tal o fim da educação"(11).

Nota-se imediatamente que, para a educação, já não há fim absoluto; tudo se torna relativo; o próprio govêrno da vida depende totalmente de circunstâncias de tempo e de lugar. Assim, também quanto à educação. SPENCER rompe completamente com o passado; tudo se torna adaptação.

A Natureza é o fator principal da educação. — Nem o homem, nem o professor, nem o espírito, nem a escola, nem o Estado, nem a Igreja, nada de quanto é especìficamente humano, deve desempenhar o papel principal em matéria de educação. Não é o homem, e sim a Natureza, o fator essencial da educação. Ela é a grande educadora, a legisladora pedagógica, a base dos métodos de ensino, o melhor censor. "Deixar fazer, deixar caminhar em tudo a Natureza" é o princípio fundamental da educação naturalista.

Educação física. — A educação física deve ser o arcabouço da pedagogia naturalista. O homem é, em primeiro lugar, um ser orgânico, sensível, animal. Em conseqüência, "a primeira condição de êxito neste mundo é ser um bom animal, e a primeira condição da prosperidade nacional é que a nação seja formada

(11) SPENCER, *Essays in education*, Everyman's Library, Londres, Dent, pág. 8.

de bons animais"(12). Um dos fins da Natureza ou, antes, seu fim supremo, é a felicidade dos pósteros. Para isso, a saúde física, a fôrça corporal, a resistência e a firmeza dos músculos e dos nervos são, para SPENCER, da mais alta importância.

Para êle, o organismo é colocado tão alto e a saúde de tal modo ocupa o centro que, conquanto nunca fale dos deveres, mas dos direitos que a Natureza nos confere, sente a necessidade de proclamar um artigo de fé: "a conservação da saúde é um dever, há uma moralidade física" e tôdas as transgressões das leis da higiene são *pecados físicos*. O característico é que SPENCER sublinha os têrmos *"dever"* e *"pecado"* como se quisesse evidenciar que, para êle, os conceitos tradicionais devem passar pelo cadinho do "Naturalismo".

Ideal da formação. — Formação científica é a essência do ideal educacional. SPENCER é representante fanático do princípio naturalista de que as Ciências naturais são a grande alavanca da vida e, pois, devem ocupar o centro do ensino. Tudo o mais é jogado impiedosamente borda abaixo. A Religião, a literatura, as línguas clássicas, a arte, em suma tudo quanto a tradição venera como "disciplinas humanizantes" é desprezado. O conhecimento, o saber, a formação da inteligência por meio das ciênciais naturais, ocupam a primeira plana. O ideal educacional de SPENCER baseia-se no seguinte princípio: Buscai primeiro o progresso nas ciências da Natureza, e o resto vos será dado por acréscimo.

A Ciência da Natureza domina o ensino. — SPENCER, no comêço de sua obra, propõe a questão *"Qual o saber mais útil?"* Não se pode começar a leitura dêsse capítulo sem lembrar a questão que, desde há séculos, é proposta a cada criança: *"Qual a mais importante entre as ciências da Terra?*

Essa indagação abarca, em última análise, a própria essência de nossa cultura, a base da civilização ocidental.

Pode-se prever a resposta que o filósofo naturalista SPENCER lhe dará: a doutrina cristã terminou sua tarefa; hoje a ciência da Natureza é que é "a mais salutar entre tôdas as ciências da Terra".

"A essa pergunta, escreve SPENCER, não se pode dar senão uma resposta: a Ciência. É o veredicto pronunciado em tôdas

(12) *Essays in education*, pág. 152.

as questões. No tocante à conservação pessoal, à manutenção da vida e da saúde, os conhecimentos que importam são os científicos. Se se trata de prover indiretamente a essa mesma conservação pessoal, ganhando a vida, os conhecimentos que importa possuir são ainda os *científicos*. No cumprimento das funções paternas o guia único em que se pode confiar é a *ciência*. Para o entendimento da vida nacional presente e passada, entendimento sem o qual o cidadão não pode dirigir a conduta, a chave indispensável é a *ciência*. Assim também no que diz com as produções literárias e as satisfações artísticas sob tôdas as formas; aí ainda a preparação necessária é a *ciência*. Também para a disciplina intelectual, moral e religiosa, o estudo mais eficiente é a ciência"(13).

O método natural de ensino. — Em cada página repete SPENCER: deixai agir a Natureza; ela é a estrêla diretriz no método; o professor deve seguir a Natureza. *"O método ideal é o da Natureza"*.

No concernente à didática, SPENCER não oferece originalidade alguma. Traduziu em sua linguagem as diretrizes de PESTALOZZI e, sob êsse aspecto, contribuiu eficazmente para a vulgarização das idéias do pedagogista suíço.

Aqui encontramos a fôrça do Naturalismo e igualmente a da pedagogia de SPENCER.

Educação moral. — A moral de SPENCER não passa de uma "fisiologia transcendental". Além do bem-estar material, da saúde corporal, do desenvolvimento intelectual, do progresso material, de bem-estar físico da geração, SPENCER não conhece valôres morais pròpriamente ditos. E pode, assim, dissertar sôbre "educação moral", sem aludir à consciência, ao dever, à liberdade, às sanções superiores. Para êle, a Natureza domina tôda a moral: sanção, educação natural, adaptação ao meio natural e nada mais.

Punições naturais. — No campo "da educação moral" SPENCER é conhecido por sua teoria da disciplina das conseqüências naturais. As conseqüências naturais de nossas ações, eis as punições mais eficazes. Por conseqüência, a melhor das disciplinas é a imposta pela Natureza. "Quando uma criança cai ou bate a cabeça na mesa, sente dor, cuja lembrança tende a torná-la mais atenta, e pela repetição dessas experiências chega a saber guiar

(13) *Essays in education*, pág. 43.

movimentos. Se toca na barra de ferro incandescida do fogão, se passa a mão na chama da vela ou derrama água fervente no corpo, a queimadura é lição que não será fàcilmente esquecida. A impressão produzida por um ou dois acontecimentos dessa natureza é tão forte, que nenhuma persuasão poderá depois levá-la a desprezar assim as leis de sua constituição"(14).

"Os castigos mais eficazes não são os impostos pelos pais, pondo-se no lugar da Natureza, e sim as conseqüências naturais dos atos"(15).

Nessa teoria encontramos sobretudo o individualismo de SPENCER. O filósofo inglês era adversário de qualquer espécie de regulamentação, de qualquer ingerência do Estado; o indivíduo deve tornar-se "êle mesmo", guiar-se a si mesmo. Os pais e os mestres devem ùnicamente comportar-se como "servidores e discípulos da natureza"; a intervenção humana no trabalho educativo deve reduzir-se ao mínimo.

Spencer como pedagogista do Naturalismo. — Visamos aqui a caracterizar SPENCER como pedagogista do Naturalismo. Cuidaremos de não negar que sua obra encerra numerosos conselhos práticos perfeitamente justificados e interessantes. Não é aí, porém, que se encontra o verdadeiro SPENCER; trata-se de lugares-comuns encontradiços em qualquer parte. Um grande admirador do filósofo inglês, o Presidente Ch. W. ELLIOT, convém abertamente nisso quando escreve, em sua introdução à pedagogia de SPENCER: "Por SPENCER as idéias pedagógicas de COMENIUS, MONTAIGNE, LOCKE, MILTON, ROUSSEAU, PESTALOZZI e outros foram largamente divulgadas entre os práticos da escola".

O próprio, o típico, o característico das teorias de educação de SPENCER está alhures. O lugar que ocupa na história da pedagogia é bem compreendido sobretudo quando êle é considerado como o *representative man* da pedagogia naturalista.

(14) *Id.*, pág. 90.
(15) *Id.*, pág. 93.

Os que vierem depois de nós hão de julgar *incrível* que, no Ocidente moderno, tenha havido homens que, em *nome da cultura e da Ciência*, hajam defendido uma *concepção da vida* que se poderia crer própria da *infância da humanidade*.

(B. Kidd, *The science of power*, pág. 82.)

Posso naturalmente colocar-me no ponto de vista do homem de ciência sectário, e representar-me vivamente, no espírito, que o mundo das percepções e das leis científicas constitui *todo* o universo...

Mas, cada vez que o tento, percebo um protesto do fundo da alma. *Ilusão continua ilusão ainda quando traga nome científico*, e o *eco geral da experiência humana da vida* me força irresistìvelmente a franquear os estreitos limites "científicos".

(W. James, *Varieties of religious experience*, pág. 519.)

A *Ciência* moderna caminha para o *sobrenatural* com a rapidez de um expresso.

(G. K. Chesterton, *Orthodoxy*, pág. 275.)

II. Bosquejo de uma crítica do Naturalismo

A Verdade, fator principal da educação. — Não é senão quando compreendemos perfeitamente uma concepção da vida tal como o Naturalismo que podemos avaliar a grande influência do professor e de seu ensino.

Que cada um cuide que teria sido dêle se, há alguns anos, se houvesse encontrado ante a cátedra de um professor entusiasta, inteiramente imbuído da filosofia naturalista, e poderemos conceber a confusão provocada por essa doutrina. Involuntàriamente pensamos no estudante genial que foi HERBART, o qual, na idade de vinte anos, foi de tal modo perturbado e desencorajado pelas teorias de FICHTE que, passeando certa tarde nas margens do Saal, em Iena, foi tomado de tanto temor, tanto desespêro, que quis jogar-se no rio para "pôr fim ao estado de dúvida que se lhe havia apoderado da alma"(1). A doutrina, que havia levado HERBART ao limiar do suicídio, não era, entretanto, mais que apagada imagem da sugestão que o Naturalismo iria exercer na mocidade.

Essa consideração deve evidenciar-nos que o centro de gravidade da instrução e da educação não está absolutamente na aquisição de tôdas as espécies de conhecimento, e sim no espírito que anima a escola, no ideal esboçado, na filosofia da vida em que a mocidade é iniciada.

E então compreende-se igualmente o seguinte pensamento de RUSKIN: "O que devemos temer mais, não é entrar na vida sem uma cultura intelectual suficiente; o grande perigo está na falta de cultura moral"(2).

---

(1) HERBART, *Ein Augenblick meines Lebens,* 1797, Kekrbach's Ausgabe I.

(2) RUSKIN, *Fors Clavigera,* letter 4.

A concepção da vida é a artéria vital de todo ensino e de tôda educação, e o maior perigo é que a juventude tenha idéia falsa do sentido da vida. O que importa, no mais alto ponto, é que sejamos iniciados numa concepção verdadeira da vida, e isso desde os primeiros anos da infância.

A verdadeira filosofia é a alma de tôda sadia formação; a verdade é o fator capital da educação. Uma concepção errônea da vida engendra uma falsa formação. Antes a ignorância absoluta que a má instrução; antes ficar sem formação que receber uma formação que nos engane quanto à nossa natureza e ao nosso destino.

1. *Confusão entre o Naturalismo e a Ciência*(3)

A Ciência é a alma do Naturalismo, mas o Naturalismo não é a alma da Ciência. A Ciência é uma coisa, a filosofia naturalista, outra.

Aqui encontramos o êrro fundamental ou, se se quiser, a confusão em que repousa todo o sistema doutrinal da filosofia naturalista. Examinemos o fato, ponto por ponto.

A Ciência: a alma do Naturalismo. – Todos, adversários e partidários, concordam: o Naturalismo é imbuído de "ciência". A ciência é o começo e o fim de todo o sistema. Tirai do Naturalismo a "Ciência" e não fica mais que uma palavra vazia de sentido.

Nessa identificação entre a Ciência e a filosofia naturalista reside a fôrça do sistema doutrinal. A Ciência é a substância do Naturalismo, o arcabouço que o sustenta, a artéria que o nutre. Se o Naturalismo pôde sugestionar os espíritos, é que para cada uma de suas afirmações, seus adeptos, com gestos majestosos, apelavam para a Ciência colocada como tôrre no centro da vida moderna, tôrre de granito sôbre a qual drapejava a bandeira da filosofia naturalista.

Mas se aí estava a fôrça do sistema, aí também estava sua fraqueza: com que direito, em verdade, a bandeira do Naturalismo foi içada sôbre a Ciência?

Será naturalista a Ciência? – Os defensores da filosofia naturalista não só pretendiam que sua doutrina se baseasse na

(3) O têrmo "*Ciência*" designa aqui sobretudo as "Ciências da *Natureza*".

ciência, mas também que a ciência fôsse, por essência, naturalista. Aí estava o êrro. Pode haver anatomistas que professem a doutrina do Naturalismo; não há, porém, anatomia naturalista, como não há aritmética católica, química judia, física racionalista, fisiologia socialista. Fatos anatômicos, fisiológicos, embriológicos certos, são certos para tôda gente, para católicos, socialistas, racionalistas, etc., como 2 mais 2 fazem 4, sempre e em tôda parte.

As "ciências" ou a "Ciência" em geral é neutra, independente de qualquer concepção filosófica da vida. Os cientistas são homens e, como tais, podem e devem professar uma doutrina sôbre o sentido da vida; mas sua especialidade, considerada em si mesma, não fornece nenhuma doutrina geral sôbre a filosofia da vida. Ciência é uma coisa; concepção da vida, outra.

O Naturalismo anexou a Ciência e fê-la servidora de sua doutrina. No alto do portal do templo da Ciência, o Naturalismo havia escrito com letras de fogo: "Aqui só entram os que professam o credo naturalista". Era aviltar a própria ciência.

A Ciência, escreve W. JAMES, é, antes de tudo e acima de tudo, um *espírito não prevenido. Supor que a Ciência é uma espécie de fé,* que se deva abraçar, é enganar-se redondamente quanto ao espírito da Ciência e rebaixar os cientistas ao nível de *uma seita*(4).

Estará a filosofia cristã ligada a uma ciência envelhecida? – Assim como o Naturalismo se identificara com a Ciência moderna, desacreditava, sempre que podia, a filosofia cristã da vida, como dependente de uma Ciência tradicional e envelhecida. Mas, será verdade que a cultura da Ciência moderna implique adesão ao "Naturalismo"? Será êste, verdadeiramente, o fôsso que separa a ciência moderna da concepção cristã da vida?

Não se poderá realmente admitir a idéia de criação, a existência e imaterialidade da alma, o livre-arbítrio, a responsabilidade moral, a imortalidade, não se poderá, em suma, defender a filosofia cristã, sem dever, ao mesmo tempo, declarar-se partidário dos princípios caducos da física de ARISTÓTELES, da anatomia de HIPÓCRATES, das teorias médicas de Palermo, da cosmogonia de PTOLOMEU, da alquimia, da teoria dos quatro elementos? Será, pois, realmente exigido o rejeitar as verificações da física e da química modernas para pensar como cristão? Dever-se-á

(4) W. JAMES, *The will to believe*, pág. 319.

condenar a indústria inteira e a técnica científica, destruir as estradas de ferro, cortar os fios telegráficos, anatematizar todo o sistema econômico contemporâneo, voltar aos meios primitivos de comunicação e aos castelos fortificados, em resumo, dever-se-á, em verdade, desandar a roda do tempo por causa da concepção da vida que a filosofia cristã defende?

*

O Naturalismo não é a alma da Ciência. — *Ao contrário, a Ciência moderna se desenvolveu, tornou-se uma potência, não graças à filosofia naturalista, mas a despeito dela.*

O Naturalismo fala sempre da Ciência como de filha que houvesse gerado e criado por meio de seus princípios.

É outra a verdade. A filosofia naturalista é parasita da Ciência; tem vivido do sumo das pesquisas experimentais e de outras; tem-se vangloriado dos progressos e tem-se enfeitado com os métodos científicos; tem-se apoderado da glória das descobertas, numa palavra, tem explorado a Ciência em proveito de suas doutrinas favoritas, que nada têm de comum com a Ciência. Esta estava sòlidamente construída, mas o Naturalismo plantou nela o seu estandarte; apoderou-se do ídolo e a apresentou à multidão como coisa sua; encerrou-a em seu templo e habituou-se a proclamar: "A Ciência sou eu".

*

A Ciência não é filha do Naturalismo. — A Ciência não brotou no tronco do Naturalismo. Ao contrário, todos os princípios dessa doutrina filosófica visavam, não a favorecer o desenvolvimento da Ciência, mas a corrompê-la. Com efeito, numerosos pesquisadores defenderam o Naturalismo, e muitos dêles tinham a opinião de que seus princípios eram a terra nutriz das ciências naturais.

Enganavam-se. A despeito de sua admiração por COMTE, DARWIN, SPENCER, etc., eram dirigidos e esclarecidos, em suas pesquisas científicas, por princípios que haviam bebido em atmosfera bem diversa. Aos cientistas que admiravam a filosofia naturalista, podem-se aplicar as mui justas observações de John DEWEY: "Um anatomista inteligente e hábil poderia analisar cada um de nós, e descobrir, nas idéias que nos ocupam continuamente o cérebro, fibras de PLATÃO e de ARISTÓTELES, órgãos de AGOSTINHO, e Santo TOMÁS DE AQUINO, de LOCKE e de DESCARTES, e verificar que êsses e muitos outros pensadores, de que nunca soubemos os nomes, fazem parte bem mais considerável de nossa organização intelectual que CALVINO ou KANT, DARWIN ou SPENCER, HEGEL ou EMERSON, BERGSON ou BROWNING, que escolhemos conscientemente por guias"(5).

A Ciência vive de amor íntegro à Verdade, de labor consciente, de aplicação paciente, de devotamento desinteressado; a Ciência vive, consciente ou inconscientemente, de entusiasmo nobre, de idealismo, de tradição, de colaboração social; numa palavra, a Ciência se abebera nas fontes mais recônditas da vida espiritual do homem, fonte que o Naturalismo tentou estancar.

"O verdadeiro cientista que aspira a penetrar nos enigmas da natureza não é pesquisador em razão do Naturalismo, mas a despeito dêle"(6).

Essas considerações nos mostram que a Ciência não é filha da filosofia naturalista, mas foi semeada e se desenvolveu no solo de nossa civilização ocidental, a qual, por sua vez, está enxertada e fortalecida na concepção filosófica cristã da vida.

"Nossa época esquece mui fàcilmente que, para seu labor científico, vive ainda das luzes do supra-sensível do qual, no correr da Idade Média, a Igreja inundou a Ciência"(7). A Ciência moderna viveu do capital amealhado pela cultura ético-religiosa; e, assim, nutria-se dos frutos da árvore que o Naturalismo pretendia desarraigar.

2. *O caráter anticientífico do Naturalismo*

Não só o Naturalismo é parasita da Ciência, como, malgrado sua color científica, é uma doutrina anticientífica da vida.

*

Unilateralismo da filosofia naturalista. — Não é difícil refutar o Naturalismo; mas é muito interessante considerar como o homem chega aqui, como alhures, a construir semelhante doutrina. O que há de mais trágico, é que aqui, como alhures, chega-se a resultados diametralmente opostos aos esperados.

O Naturalismo pretendia construir uma filosofia científica da vida; e, em verdade, chega a um resultado anticientífico. Para

(5) J. DEWEY, *German philosophy and politics*, pág. 10.
(6) R. EUCKEN, *Grundlinien einer neuen Lebensanschauung*, S. 25.
(7) J. BURCKHARDT, *"Die Zeit Constantins"*, 2.ª ed., pág. 385.

bem o compreendermos, devemos reportar-nos à epoca das primeiras descobertas no domínio das ciências naturais. Dificilmente podemos fazer idéia da embriaguez que se apoderou do espírito humano quando dos primeiros progressos. Para o homem, na vida nada mais havia fora da Ciência da Natureza. E assim despertou pouco a pouco o espírito do fanatismo científico. A vida *inteira* logo foi posta sob a tutela da Ciência; o progresso científico constituía *o* progresso; método era *o* método dito científico; o conhecimento científico se tornou *o* conhecimento; o espírito científico era *o* espírito; *o* domínio era o domínio científico da cultura. E assim se desenvolveu o unilateralismo, a ponto de logo chegar-se a proclamar a Ciência como o Poder soberano, o Domínio supremo, a Competência universal. O absolutismo científico e a ditadura do método científico se estendiam à totalidade da vida do homem.

O unilateralismo, causa de doutrinas anticientíficas. — Êsse unilateralismo não pode ser mais bem traduzido que pelas palavras de um anatomista francês, ao declarar: "Durante tôda a minha carreira autopsiei e analisei corpos humanos; nunca encontrei a alma na ponta do bisturi".

Aqui fala o espírito do Naturalismo, não o da Ciência. Como cientista, não era mais que anatomista, cujo papel consiste em examinar e estudar a estrutura do corpo humano. O bisturi era seu instrumento; a observação e a verificação, seu método; seu fim era, simplesmente, estabelecer certos fatos particulares. Mas desde que enunciava sua concepção relativa à existência da alma, já não falava como anatomista, mas como filósofo. Aventurava-se no terreno em que sua competência e seu método de anatomista eram insuficientes. Ao negar a existência da alma por não a ter encontrado na ponta do bisturi, confessava sua fé unilateral e exclusiva no método de laboratório como o único a conduzir à verdade; proclamava a sua adesão ao Naturalismo como filosofia da vida.

E ainda se espanta! O bom senso, entretanto, deveria fazê-lo compreender que havia empreendido tarefa tão impossível como a de querer medir líquidos com o metro, ou pesar imponderáveis. Assim como existem medidas diversas segundo a natureza das coisas por avaliar, há métodos diversos para as pesquisas nos múltiplos domínios de nossos conhecimentos. *A realidade determina o método; o método, porém, não determina a realidade.*

Aqui vemos claramente o espírito do Naturalismo inteiro: não percebia mais que *um só* domínio, não reconhecia mais que *um só* método, considerava tudo de *um só* ângulo, procurava sempre *uma só* idéia.

Os Naturalistas semelham-se singularmente a êsses realistas obtusos que Mefistófeles assim caracteriza no *Fausto:*

> "Was ihr nicht *tastet,* steht euch meilenfern,
> Was ihr nicht *faszt,* das fehlt euch ganz und gar,
> Was ihr nicht *rechnet,* glaubt ihr, sei nicht wahr,
> Was ihr nicht *wägt,* hat für euch kein Gewicht,
> Was ihr nicht *münzt,* das meint ihr, gelte nicht."(*)

Sob o império dêsse *unilateralismo,* dêsses *preconceitos,* a filosofia naturalista aventurou uma teoria sôbre a origem, a natureza, o destino do homem. Só poderia sair uma doutrina unilateral. Quando se recorre exclusivamente, para analisar o homem, a tôda sorte de instrumentos, balanças, microscópios, aparelhos de cirurgia, é manifesto que se não pode encontrar senão aquilo que o homem partilha com o animal. E o Naturalismo se mostrou unilateral e anticientífico pelo fato de pretender haver medido e pesado o homem *inteiro.* E assim ocorria que o Naturalismo era *"mistura de espantoso saber e incomparável ignorância"*(8) e, como nenhuma outra concepção moderna, pecou contra o princípio de que *"ser científico, é ser, primeiramente, isento de todo preconceito"*(9).

3. *A falência do Naturalismo*

O Naturalismo agonizante. — As considerações que acabamos de desenvolver dissiparam, pouco a pouco, a embriaguez em que o Naturalismo havia mergulhado os espíritos. Cedo os fatos falavam mais alto que tôdas as considerações. Pouco a pouco elevavam-se vozes que ressaltavam o pouco fundamento e o unilateralismo da doutrina naturalista. Em 1900 BRUNETIÈRE escrevia seu sensacional artigo *A bancarrota da Ciência,* em que

(*) "O que não *apalpais,* vos permanece longínquo; o que não *agarrais,* vos falta inteiramente; o que não *contais,* acreditais não ser verdadeiro; o que não *sopesais,* para vós não tem pêso; o que não *cunhais,* julgais não valer". [A tradução dêste como dos outros textos em língua alemã que se encontrarão neste livro nos foi facilitada pelo prezado Amigo Professor Egon SCHADEN, da Universidade de São Paulo. Queira, pois, o eminente antropólogo receber, pela inapreciável colaboração, o melhor agradecimento.] (Nota dos trads.)

(8) B. KIDD, *Science of Power,* pág. 77.

(9) W. JAMES, *op. cit.*

mostrava, com particular insistência, quanto o Naturalismo, como filosofia científica da vida, havia falhado a tôdas as suas promessas.

No comêço de nosso século, a reação contra o sistema se desenvolveu em grande escala. De todos os cantos do mundo filosófico chegavam declarações a afirmar que o Naturalismo estava votado a morte certa.

W. JAMES, B. KIDD, SCHILLER, BALFOUR, CHESTERTON e outros na Inglaterra e na América; R. EUCKEN, FOERSTER, na Alemanha, BOUTROUX e BERGSON, em França, o movimento neo-escolástico com o Cardeal MERCIER, WILLMANN, GUTBERLET, BEYSSENS e outros, em suma tôda a filosofia contemporânea tomou, hoje, um nôvo caminho, e se, por tôda parte manifesta vivo desejo de nova "unidade"(10) é, em grande parte, graças ao desmoronamento do Naturalismo.

As idéias expressas por CHAMPAGNY, quando da recepção de LITTRÉ na Academia Francesa, penetraram por tôda parte. "A ciência que se apega aos elementos materiais e se limita aos fatos sem ir até as razões derradeiras, jamais poderá satisfazer-nos. O homem aspira a uma tarefa mais alta e a uma satisfação mais elevada para sua razão, a mais alta consolação para sua existência, a mais alçada esperança para seus sofrimentos, a flôres mais belas para ornar a sepultura dos pais, a mais belas canções para cantarolar junto ao berço dos filhos"(11).

Por tôda parte repetia-se êsse mesmo grito de angústia da alma humana; por tôda parte era evidenciado o abismo profundo que separava a concepção naturalista da vida das mais íntimas necessidades do homem concreto. Sentia-se manifestamente que o Naturalismo não havia percebido senão um lado da Natureza humana, e que a ciência da Natureza não havia explorado senão parte mínima dessa Natureza. O homem sentia no fôro íntimo altos e baixos, aos quais o Naturalismo era completamente estranho. Não tardou a compreender que, *nos grandes problemas práticos da vida, seu bom senso era mais científico que a Ciência.*

4. *O movimento antinaturalista*

O Naturalismo conseqüente conduz o homem à anarquia moral, à desordem social, ao pessimismo.

(10) Cardeal MERCIER, "Vers l'unité", Discours à l'Académie de Belgique, *Revue Néo-Scolastique*, Lovaina, 1913.
(11) WILLMAN, *Geschichte des Idealismus*, Vorwort.

O Naturalismo, estranho à vida. – Doutrina que enerva e destrona a vida moral, não só peca contra a moralidade, mas igualmente contra a verdade. A moralidade é pedra de toque da verdade e, no que respeita à concepção de vida e do universo, vale finalmente o provérbio: "Conhece-se a árvore pelos frutos". Era o comêço do movimento antinaturalista.

"O pessimismo, diz W. JAMES, está no fundo de tôda concepção naturalista da vida... Segundo a filosofia naturalista, a humanidade semelha rebanho de homens que se encontram em mar coberto de gêlo e cercado de rochedos escarpados; sabem que o gêlo se funde lentamente, que dia chegará inevitàvelmente em que o último bloco se desmanchará, e ser engolida será a sorte da criatura humana"(12).

O Naturalismo não pode suportar a prova da vida. Com êle o homem podia perecer, mas viver, com tal doutrina, era impossibilidade absoluta. Ela se apresentava como doutrina livresca, edifício de idéias abstratas, filosofia de gabinete, totalmente estranha à realidade, ao trágico da vida.

Ao Naturalismo se aplicavam os versos do *Hamlet:*

> There are more things in heaven and earth, Horatio
> Than are dreamt of in your philosophy.

Correntes antinaturalistas. – As próprias denominações sob as quais se manifestavam as principais correntes antinaturalistas lhe mostraram a insuficiência da doutrina.

1.ª) O *Humanismo* (SCHILLER, em Oxford). A melhor garantia da verdade de uma doutrina repousa no fato de que ela enobrece, humaniza, moraliza. Ora, o Naturalismo não pode senão desumanizar o homem(13).

2.ª) O *Pragmatismo* (W. JAMES). O homem é, em primeiro lugar, um ser agente; qualquer pensamento, qualquer doutrina e qualquer filosofia da vida devem servir de apoio ao homem em sua ação e em sua conduta. O Naturalismo paralisou as energias do homem(14).

3.ª) O *Ativismo* (R. EUCKEN). A filosofia naturalista fêz do homem um produto da natureza; condenou-o à passividade. Ora,

(12) *Varieties of religious experience*, págs. 130-131.
(13) SCHILLER, *Humanism* (1903).
(14) W. JAMES, *Pragmatism*.

o homem, ao contrário, é por essência um criador, um ser agente, a agir livremente. O homem é homem mediante a ação([15]).

4.ª) O *Personalismo* (Max SCHELER). O homem é, em primeiro lugar, pessoa e, não, coisa, como o Naturalismo o pretendeu. A vida humana mais profunda é a vida pessoal([16]).

5.ª) A *Filosofia da ação* (BLONDEL, LABERTHONNIÈRE, BOUTROUX([17]).

6.ª) A *Filosofia do Impulso Vital* (BERGSON). A vida é muito mais que uma teoria, é um impulso elementar para a ação, para a criação, para o agir, impulso que não se pode resumir numa fórmula. O Naturalismo é passivismo; a vida, ao contrário, é ação. O homem é um ser criador([18]).

5. *A Ciência contra o Naturalismo*

O centro vital do Naturalismo estava em sua concepção do universo; a natureza era um sistema fechado, um todo contínuo, regido por leis mecânicas (Mecanicismo).

A distinção entre o vivente e o não-vivente, entre o homem e o animal, era coisa *acessória*. Por conseqüência, era possível reduzir o superior ao inferior, o homem ao animal, e o animal à matéria. Encontramos aqui a linha de frente do Naturalismo.

Ora, essa frente foi vulnerada em diversos lugares pela Ciência nova. Não se admite mais que a Natureza seja simples máquina, mas sim um todo extremamente complexo, que compreende unidades e reinos bem distintos e irredutíveis.

1.º) Irredutibilidade do vivente ao não-vivente

O Vitalismo contra o Naturalismo. – O Naturalismo havia experimentado preencher o abismo existente entre o reino orgânico e o inorgânico, e pretendia não houvesse distinção fundamental entre o vivente e o não-vivente; o primeiro era reduzido a simples mecanismo.

(15) EUCKEN, *Grundlinien einer neuen Lebensanschauung* (1907).

(16) M. SCHELER, *Der Formalismus in der Ethik. Ein neuer Versuch eines ethischen Personalismus*, 1.ª ed., 1913; 3.ª ed., 1921, Niemeyer, Halle.

(17) BLONDEL, *L'action*.

(18) BERGSON, *L'évolution créatrice* (1907).

É digno de menção que desde 1900 os especialistas combatiam essa teoria, e se declaravam partidários do vitalismo, que proclama a natureza própria da vida orgânica e a impossibilidade de reduzi-la a simples mecanismo mais ou menos complicado.

Os mais renomados biologistas são hoje partidários do vitalismo. Hans DRIESCH, REINKE, HERTWIG, UEXKÜLL, BECHER na Alemanha, WILSON, BALDWIN, COPE, POULTON na América, pronunciaram-se claramente contra o mecanicismo([19]).

O mundo orgânico, o mundo dos sêres vivos, constitui reino independente, com seus fenômenos, seu caráter, suas leis próprias. Um organismo vivo não é uma máquina, e as leis mecânicas são incapazes de dar uma explicação da forma, do crescimento, da evolução, da adaptação e dos fenômenos de hereditariedade nos sêres vivos.

"A biologia, diz DRIESCH, não é nem física, nem química aplicadas; a vida é algo de característico... Os fatos nos forçam irresistìvelmente a admitir a *autonomia* da vida"([20]).

"O estudo da célula, longe de diminuir o abismo entre o vivo e o não-vivo, talvez o haja alargado"([21]) (WILSON).

"Tudo o que vive é animado", diz BECHER. "O fator psíquico no organismo é o fator próprio da vida"([22]).

O vitalismo marca uma volta à doutrina tradicional: entre o vivente e o não-vivente há diferença de natureza.

Finalidade e Ordem no domínio da Natureza. – Não se ficou nisso, no admitir sòmente a autonomia da vida orgânica. O caráter próprio do ser vivente e a impossibilidade de reduzir a vida a simples processo mecânico forçaram, igualmente, a admitir a finalidade em todo o reino orgânico, a finalidade na estrutura e a função de qualquer organismo, por pequeno que seja.

A fôrça vital e a finalidade estão tão estreitamente unidas que o princípio de vida se torna, ao mesmo tempo, princípio e finalidade. O próprio da vida é que tudo tende para um fim: crescimento, conservação e propagação do organismo. Por essa razão os biologistas falam da fôrça vital pròpriamente dita

(19) Cf. WASSMANN, *Die Ueberwindung des Materialismus in den biologischen Wissenschaften*, Stimmen der Zeit, Juliheft (1921).

(20) Hans DRIESCH, *The science and philosophy of the organism*, Gifford Lectures, 1907, 1, pág. 142. Publicou em alemão: *Der Vitalismus als Geschichte und als Lehre* (1905). Quanto à sua autobiografia cf. *Die philosophie der Gegenwart in Selbsdarstellungen*, 1.º vol., Leipzig, Meiner, 1921.

(21) Citado por BERGSON, *L'évolution créatrice*, pág. 38.

(22) BECHER, *Die Philosophie in Selbstdarstellungen*, 1.º vol., pág. 19.

como de *"causas conscientes"*, *"de enteléquias"* (causas finais) (DRIESCH), de *"dominantes"* (REINKE).

A existência de Deus. – E assim o vitalismo obrigou os cientistas, com fôrça irresistível, a admitir a ordem, a finalidade, a harmonia, a admirável organização da Natureza. Os fatos se encarregaram de repor no trono aquilo que o Naturalismo tentara abater. "O conhecimento da natureza, escreve REINKE, conduz inevitàvelmente à idéia de Deus... A lei de causalidade nos demonstra tão seguramente a existência de Deus quanto da Natureza;... os fatos nos mostram com lógica implacável a existência de um Deus, de um Criador"(23).

2.º) Irredutibilidade da vida psíquica a simples função do cérebro

O Naturalismo se havia empenhado em reduzir tôda a vida psíquica a uma fisiologia refinada.

Ora, será verdade que a vida do espírito é produto do cérebro? Será a vida psíquica causada, circunscrita, determinada e limitada pelo cérebro? Ser-lhe-á totalmente subordinada? Existirá, entre uma e outro, um laço íntimo, um liame causal?

1.º) **Dependência.** – Numerosos fatos mostram-nos que a vida psíquica é dependente do cérebro: a fadiga, a influência do álcool, do clorofórmio, são prova disso. Aliás, ninguém nega essa dependência; cifra-se a questão em determinar-lhe a natureza.

2.º) **Natureza dessa dependência.** – Que o cérebro não é a causa fundamental, mas simplesmente um instrumento da vida psíquica, é o que nos mostra, muito bem, BERGSON:

"Uma roupa é solidária com o prego em que está pendurada; cai, se se arranca o prego, balança, se se move o prego; rasga-se se a cabeça do prego é muito pontuda; daí não se segue que cada pormenor do prego corresponda a um pormenor da roupa, nem que o prego seja o equivalente da roupa; e menos ainda que prego e roupa sejam a mesma coisa. Assim a consciência está incontestàvelmente ligada a um cérebro, mas daí não resulta absolutamente que o cérebro desenhe todo o pormenor da consciência, nem que a consciência seja função do cérebro"(24).

(23) REINKE, *Die Welt als Tat*, pág. 479.
(24) BERGSON, *L'énergie spirituelle*, 1920, pág. 39.

Nesse sentido o princípio tradicional fica salvo, a saber, que o cérebro é um órgão, instrumento indispensável à vida psíquica; não a constitui, porém.

Sôbre a natureza dessa dependência escreve BERGSON:

"Se me pedísseis para exprimir essa relação complexa e sutil do cérebro com o pensamento, sob fórmula simples, necessàriamente tôsca, eu diria que o cérebro é um órgão de pantomima, sòmente de pantomima. *Seu papel é imitar a vida do espírito,* imitar também as situações exteriores a que o espírito se deve adaptar. A atividade cerebral é para a atividade mental o que os movimentos da batuta do regente são para a sinfonia. A sinfonia ultrapassa de todos os lados os movimentos que a escandem; *a vida do espírito desborda também a vida cerebral...* Êle não é, pois, para falar pròpriamente, órgão de pensamento, nem de sentimento, nem de consciência; mas faz que consciência, sentimento e pensamento continuem aplicados na vida real e, por conseqüência, capazes de ação eficaz. Diremos, se quiserdes, que o cérebro é o órgão da atenção à vida"(25).

3.º) Irredutibilidade do homem ao animal

A autonomia do homem reside em sua vida espiritual. – O Naturalismo sempre se apegou exclusivamente ao estudo do lado animal do homem. Se não considerarmos mais que a organização e as funções do corpo, naturalmente não descobrimos senão ligeira diferença entre o homem e o animal. Afora a estação vertical, quase não se notam diferenças. Mas tudo é inteiramente diverso quando consideramos o homem em sua vida especìficamente humana. Em todos os tempos sempre se considerou a vida espiritual como domínio próprio do homem e a nova Ciência confirmou essa doutrina tradicional.

É nessa vida espiritual que se encontra fundada a *autonomia* do homem ante o animal. E essa vida espiritual se manifesta por formas múltiplas e diversas.

1.ª) **A linguagem.** – As línguas dos diversos povos são quais colunas onde o homem gravou a divisa de VAN GINNEKEN: A alma triunfa. O homem é um animal *falante.*

2.ª) **A Religião.** – Só o homem nos mostra uma vida marcada de religiosidade. "O homem é um buscador de Deus" (Max SCHELER)(26). "O homem é um animal religioso"(27). "A antro-

(25) BERGSON, *L'énergie spirituelle*, 1920, pág. 50.
(26) M. SCHELER, *Vom Umsturz der Werte*, I, pág. 202.
(27) De QUATREFAGES, *L'unité de l'espèce humaine.*

pologia não conhece povos ateus" (RATZEL) ([28]). "O homem é um animal que cria dogmas" (CHESTERTON) ([29]).

3.ª) **A organização social.** – A vida familial, a vida social, a associação, a vida nacional, a comunidade religiosa, tôdas essas manifestações são o próprio do homem. O homem é um animal social (ARISTÓTELES).

4.ª) **A moralidade.** – Os fenômenos de consciência, a idéia do dever, o ideal moral, os costumes, a vida moral, não se encontram senão no homem. "O animal tem hábitos, só o homem possui costumes" (WUNDT) ([30]).

5.ª) **O progresso.** – A vida animal continua fechada, moldada em formas fixas e invariáveis. Só o homem é suscetível de progresso; instrui-se pela experiência. Só o homem é educável.

6.ª) **A técnica.** – O homem é um criador, um inventor; fabrica, aperfeiçoa, "*Homo est faber*, o homem é um artífice" ([31]).

7.ª) **A arte.** – Só o homem é sensível ao belo, é criador do belo. Só o homem é artista.

"Die Kunst, o Mensch, hast du allein" (SCHILLER) ([32]) ([*]).

8.ª) **A ciência.** – O homem é um perquiridor ávido de verdade; é pensador, conhecedor, cientista.

9.ª) **A história.** – Só o homem tem história.

Quer consideremos cada um dêsses domínios isoladamente, quer os consideremos reunidos sob o nome de *civilização e cultura*, num como noutro caso, um abismo intransponível se põe entre o reino animal e o reino humano. "Entre os animais e o homem, não há mais diferença de grau, e sim de natureza" (BERGSON) ([33]).

---

(28) RATZEL, *Völkerkunde*, I, (1894), pág. 37.
(29) CHESTERTON, *Heretics*, pág. 286.
(30) WUNDT, *Ethik*, 3.ª ed., I, pág. 111.
(31) BERGSON, *L'évolution créatrice*, pág. 151.
(32) *Die Künstler*.
(*) "A arte, ó homem, só tu a tens". (Nota dos trads.)
(33) *L'évolution créatrice*, pág. 198.

4.º) Irredutibilidade da alma ao perecível

Segundo a doutrina do Naturalismo, a alma, sob todos os aspectos, depende tanto do corpo "que retorna com êle à Natureza".

Mas, estabelecido o fato de que, não obstante tôda dependência, a alma possuía vida própria, irredutível às funções do cérebro, ficava novamente aberta larga porta à teoria tradicional da imortalidade.

A psicologia naturalista havia desaprendido o falar da alma. MCDOUGALL sublinha o fato – tão freqüentemente pôsto em evidência pelos psicólogos católicos – de que ela era uma psicologia sem alma ([34]). Agora que a psicologia aprendeu de nôvo a falar de uma vida psíquica própria, de uma "alma", o conceito de imortalidade não tardou a seguir-se. A respeito da conexão entre os dois conceitos, escreve BERGSON:

"Mas se, como ensaiamos mostrar, a vida mental desborda da vida cerebral, se o cérebro se limita a traduzir em movimentos pequena parte do que se passa na consciência, então *a sobrevivência se torna tão plausível que o ônus da prova caberá a quem negue*, muito mais que a quem afirme; pois, a única razão de acreditar na extinção da consciência após a morte é que se vê a decomposição do corpo, e essa razão não tem mais valor, já que a independência da quase totalidade da consciência em relação ao corpo é, também ela, fato verificado" ([35]).

Também W. JAMES defendeu a tese da imortalidade pessoal em sua conferência "Human immortality" ([36]).

Todos os especialistas em psicologia reconhecem atualmente a imortalidade: KÜLPE, BUSSE, BERGSON, BRADLEY, SCHILLER, James WARD, etc.

O mais considerado dos psicólogos modernos, William McDOUGALL, atualmente ([*]) professor na Universidade de Harvard, em Nova York, assim se exprime:

---

(34) MCDOUGALL, *Body and mind, A history and a defence of animism*, Londres, Methuen, cap. VIII.
(35) *L'énergie spirituelle*, pág. 62.
(36) *Human immortality*, Londres, Dent (1908).
(*) William MCDOUGALL, nascido em 1871, faleceu em 1938. Foi ilustre e discutida figura da história da psicologia contemporânea. Muitas de suas opiniões suscitaram controvérsia, o que ainda mais lhe acentuou a importância e a significação da obra. V., entre muitas outras fontes, para estudo do eminente psicólogo: Georges DAVY, *Sociologues d'hier et d'aujourd'hui*, "Bibliothèque de Philosophie Contemporaine", Alcan, Paris, 1931, págs. 159-193; Henry E. GARRETT, *Grandes experimentos*

"Estou plenamente convencido de que para muitos parecerá chocante que alguém que ocupe uma cátedra na universidade e não num seminário católico romano, neste século vinte, ouse fazer-se defensor do velho dogma da alma humana. Com efeito, é geralmente admitido que a Ciência havia condenado a alma como resíduo de uma época primitiva, e que quanto se pensasse a êsse respeito fazia parte da superstição, sobrevivente no povo não obstante as declarações mais claras da ciência moderna. Numa palavra, não havia pôr em dúvida que "as almas passaram da moda...", como declarava W. JAMES em Oxford.

Pessoalmente não tenho nenhuma convicção religiosa. Se os fatos psíquicos me forçassem irresistìvelmente a aderir ao materialismo, não teria qualquer dificuldade em admitir que a alma é mortal. Mas os fatos falam outra língua e penso haver estabelecido, com a maior imparcialidade, o bem-fundado da fé secular na existência e na imortalidade da alma"[37].

E assim foi admitido, uma vez mais, como ponto de doutrina da psicologia, que o homem é filho da eternidade.

5.º) Irredutibilidade da vida do espírito ao patológico

O Naturalismo se aplicou constantemente em mostrar que as mais altas manifestações da vida do espírito têm fonte e substrato em estados patológicos.

O pretenso substrato patológico da vida superior do espírito. — Os gênios, os artistas e, sobretudo, as grandes figuras da vida religiosa, os Santos, os grandes mestres do ascetismo, eram tipos patológicos. Má digestão nos torna pessimista; a bílis nos torna idealista, a grande religiosidade se encontra sobretudo nos neuropatas. A patologia arranca do trono todos os grandes heróis da santidade, assim como seus exemplos e suas doutrinas. São Paulo era um neuropata; Santa Teresa, uma histérica; todos os grandes ascetas, hipocondríacos.

Em suma, em tôdas as manifestações mais elevadas — e sobretudo nas manifestações religiosas — a vida superior do espírito era considerada como brotada de estados patológicos. Sem o dizer expressamente, dá-se a entender que o idealismo, com o pôr-se de defensor da independência e do florescimento superior

da Psicologia, trad. port. e notas de Maria da Penha Pompeu de Toledo, vol. 70 destas "Atualidades Pedagógicas", São Paulo, 2.ª ed., 1966, todo o capítulo X; Paul FOULQUIÉ e Gérard DELEDALLE, *A psicologia contemporânea*, trad. port. e notas de Haydée Camargo Campos, vol. 74 destas "Atualidades Pedagógicas", São Paulo, 2.ª ed., 1965, págs. 62-64; Noemy da Silveira RUDOLFER, *Introdução à psicologia educacional*, vol. 30 destas "Atualidades Pedagógicas", São Paulo, 3.ª ed., 1965, págs. 266-272. (Nota dos trads.)

(37) McDOUGALL, *Body and mind*, 1920, cap, VIII.

da vida espiritual, contribui para aumentar, nalgum ponto do mundo, o número de neuropatas, e que o Naturalismo, ao contrário, tem significação higiênica, graças à sua concepção positiva da vida.

A autonomia da vida do espírito fica salva. — Primeiro, cabe notar que, seja qual fôr a fonte ou a origem do espírito, não poderia influir, em nada, nem no valor das produções e das criações do gênio, nem no valor moral de um caráter, nem no grau de verdade de uma doutrina, nem na santidade de uma vida. *Julga-se a árvore, não pelas raízes, mas pelos frutos.*

Doutra parte, não demonstrou a psicologia, à saciedade, que disposição alguma de espírito, emoção alguma, boa ou má, é possível sem certas condições orgânicas? Não é singular que só para o exame dos fenômenos religiosos sejam sempre principalmente consideradas as condições orgânicas? Se fôssem examinados, ùnicamente do ponto de vista neuropatológico, os homens eminentes que se distinguem no estudo da Natureza, na indústria, na política, descobriríamos tantos histéricos, neuropatas e hipocondríacos, como no mundo superior da vida religiosa. O mesmo aconteceria entre os grandes incréus e os negadores de Deus.

Muita vez o gênio é antes o resultado de uma tensão excepcional do espírito, de uma atividade pouco ordinária, da paciência, da atenção, da paixão, do desejo imenso de criar, que de disposições intelectuais especiais. O "mens sana in corpore sano" era, em JUVENAL, um desejo, um voto, e não a averbação de um fato. Na verdade, pela própria riqueza excepcional de suas disposições intelectuais, os grandes espíritos foram mais ou menos influenciados em seu sistema nervoso. Não eram, porém, absolutamente homens de gênio porque mais ou menos neuróticos; eram neuróticos por causa da vida genial de seu espírito[38].

O Naturalismo, escola de neuropatas. — O Naturalismo tentou não apenas minar a vida religiosa, como também fazer admitir sua concepção da vida como a doutrina mais científica e mais higiênica de tôdas.

A êsse respeito escreve FOERSTER:

"Temos hoje instrumentos que nos informam dos sismos mais afastados e mais insignificantes. Se se pudesse inventar algo de análogo para medir

(38) Cf. W. JAMES, *Varieties*, cap. I, *Religion and Neurology.*

que *desordem* a doutrina do Naturalismo causou nas profundezas da consciência, que *perturbações* provocou no equilíbrio entre o corpo e o espírito, quantas *doenças nervosas têm origem* na filosofia naturalista da vida, recuaríamos de espanto e conceberíamos, enfim, de que enorme sentimento de responsabilidade devemos estar penetrados, para ousar exprimir opinião sôbre as sublimes verdades da Fé"(39).

Desenvolveu ainda, alhures, a mesma idéia e a sintetizou no aforismo:

"Onde quer que uma Igreja seja destruída, deve-se construir um asilo para neurastênicos"(40).

"À medida que desaparece a Fé em um Deus todo-poderoso, vê-se aumentar a Fé na onipotência do patológico"(41).

A significação da psicoterapia. O Naturalismo vive a falar da influência do físico no espiritual e das profundas raízes patológicas dêste último. Em suma, é a doutrina da dependência.

Ora, fato digno de nota, foi precisamente o mundo médico que se levantou contra essa doutrina. Por volta de 1900 o Dr. DUBOIS (de Berna) em sua obra *Auto-éducation* fala do espírito como a fonte mais enérgica da higiene dos nervos. Desde então, a psicoterapia abriu caminho, e à medida que se progredia na aplicação da fôrça do espírito como meio de combater as neuroses, notava-se mais e mais quanto as grandes verdades, que pareciam não ter valor senão para a saúde da alma, eram igualmente remédios incomparáveis para a saúde do corpo. W. JAMES cita algures as palavras do psiquiatra inglês HYSLOP, a recomendar a prece como remédio soberano contra a insônia, êsse mal de que sofrem todos os neuróticos(42).

"A vontade, escreve FOERSTER, precisa de *inspirações elevadas* para vencer, embora pouco, fraquezas orgânicas e psíquicas. Mas, essas inspirações, onde as encontra hoje? Em segundo lugar, um querer consciente não nos dá tudo, principalmente quando se trata de estados nervosos. Não na luta contra o excitante nervoso, mas numa diversão da alma, eis onde se encontra o único remédio para êsse estado. Diversos psiquiatras mostraram muito exatamente que é a concepção naturalista da vida que provoca a doença do sistema nervoso, porque reduz o homem à simples matéria e o entrega a tôdas as impressões puramente terrestres, ao passo que a velha filosofia religiosa da vida, assegurando à alma um apoio *superior* à vida,

(39) *Autorität und Freiheit*, 1910, pág. 93.
(40) *Päd. Kurs. Innsbruck*, 1913, pág. 190.
(41) *Christus*, § 9, 22, pág. 14.
(42) W. JAMES, *Papers on Philosophy*, Everyman's Library, pág. 56.

punha o homem em condições de fazer que sua alma aproveitasse das adversidades dêste mundo terreno. Nesse sentido a Bíblia é chamada "o livro da higiene moral", e citam-se particularmente estas palavras: "Vós temeis o mundo, mas ficai consolados, eu venci o mundo"(43).

Mas como pode o espírito curar o corpo, se não é mais que o produto de um sistema nervoso doente? E assim a psicoterapia nos leva a admitir a autonomia da vida do espírito.

6. *A transmutação da ciência*

A Ciência era o Santo dos Santos no templo do Naturalismo.

A falência da Ciência. — Essa divinização da Ciência foi destruída pelo brado da *"Bancarrota da Ciência"*, que lhe mostrou os limites e, sobre tudo, a impotência para resolver todos os problemas da vida. A Ciência é uma coisa; a filosofia da vida é outra coisa.

Há ciências; a "Ciência", não existe. — Uma ciência universal da Natureza, da qual constasse tudo quanto o universo oferece de imaginável e de concebível, tal era a pretensão da concepção naturalista da vida.

Tal pretensão foi, de comêço, simples predição (RENAN, *L'avenir de la science*); depois, uma hipótese do sistema. Atualmente está provado que não passa de sonho, apenas existente no cérebro dos Naturalistas.

É fato assentado que a Natureza, o homem e tôda a vida cultural não podem ser reduzidos a um só domínio do conhecimento, nem explorados por um só e mesmo método, nem regidos pelas mesmas leis. A realidade é diversa; são-no, igualmente, os domínios do saber. Há ciências; a "Ciência" não existe(44).

O valor da Ciência. — Não apenas o domínio das ciências naturais foi claramente delimitado, não apenas seu império foi fracionado em diversos pequenos Estados autônomos, mas o próprio conceito de Ciência, seu valor, seu grau de verdade, foram modificados.

Para o Naturalismo, o espírito era coisa acessória como fator da pesquisa científica. *A ciência era a reprodução fiel, o extrato,*

(43) FOERSTER, *Christus*, pág. 130.
(44) Max SCHELER, *Vom ewigen im Menschen*, I vol., *Religiöse Erneuerung*, Halle, Niemeyer, 1921, págs. 96 e segs.

o reflexo do devir da Natureza. O Naturalismo punha como princípio que, quanto mais o homem se perdesse passivamente na natureza e se eliminasse a si mesmo, mais se aproximaria da verdade. Nesse sentido, a Natureza se tornou um oráculo, a manifestar sua revelação ao homem dócil e passivo.

Todo o movimento que, partido de BOUTROUX, completado por BERGSON, JAMES, EUCKEN e outros, encontrou sua síntese em *La valeur de la science,* de H. POINCARÉ, derrubou o valor dessa concepção.

O homem é o criador da ciência, que não é uma rainha, mas serva humilde do espírito. Não explica o homem, mas o homem a explica. Vive da vida do espírito; sem o espírito, não existe.

Seu grau de valor não é absoluto, mas relativo. Não lhe cabe pronunciar-se sôbre o homem, é o homem que a julga. Proclama não a pequenez, mas, ao contrário, a grandeza do espírito humano.

Com a queda do império da Ciência, cada domínio da cultura iria reconquistar a autonomia.

7. *A autonomia da arte*

A arte naturalista era proclamada científica em alto grau.

O movimento antinaturalista no domínio da arte e da literatura marchou paralelamente ao movimento antinaturalista no domínio da filosofia da vida.

Antinaturalismo. – Aqui pode ser averbado, uma vez mais, o fato de que, em suma, tôdas as correntes da vida do espírito convergem para a filosofia. O fluxo e o refluxo das idéias filosóficas sôbre o sentido da vida se fazem até nos menores movimentos dos diversos domínios da cultura.

Aqui, igualmente, encontramos a reação sob formas diversas e múltiplas. As direções positivas seguidas ou encaradas diferem, mas concordam todos na tendência fundamental: revolta do mundo literário e artístico contra a predominância naturalista.

Tal é, realmente, a significação do neo-romantismo, do idealismo em literatura, do futurismo e do cubismo na pintura e, sobretudo, do "expressionismo", que cada vez mais se torna a denominação consagrada de todo êsse movimento da arte.

Expressionismo. – O expressionismo é a marcha avante da humanidade, do espírito, da personalidade, da fôrça criadora, da liberdade: numa palavra, a marcha para a frente da vida inteira da alma no domínio da arte.

"*A arte é um reflexo*", proclamava um aforismo naturalista; "*a arte é um dom*", declara o expressionismo. A arte é, antes de tudo, criação; a arte é pessoal, é produto do espírito. Nesse sentido, o expressionismo é não apenas nôvo estilo, nova concepção da arte, mas a revelação estética da concepção antinaturalista da vida.

O expressionismo é a interpretação do pragmatismo, do humanismo, do ativismo, do personalismo, no domínio da arte e da literatura.

Em França foi Paul BOURGET quem primeiro rompeu com o Naturalismo. Sua "Introdução", tão profundamente pensada, ao *Disciple* (1889) foi a primeira clarinada a anunciar a retirada do Naturalismo.

> "Neste tempo de consciência perturbada e de doutrinas contraditórias, apega-te, como à tábua de salvação, à frase consagrada: "Cumpre julgar a árvore pelos frutos". *Há uma realidade de que não podes duvidar, porque a possuis, a sentes, a vês a cada minuto : tua alma.* Entre as idéias que te assaltam, há as que tornam essa alma menos capaz de amar, menos capaz de querer. Tem por certo que essas idéias são falsas num ponto, por sutis que te pareçam, mantidas pelos mais belos nomes, ornadas da magia dos mais belos talentos... Aos que te disserem que por trás dêsse oceano de mistério há o vácuo, o abismo da treva e da morte, tem a coragem de dizer: "Não o sabeis". E já que o sabes, já que sentes que há em ti uma alma, trabalha por que não morra essa alma em ti, antes de ti..."

A responsabilidade do escritor, o valor moral da vida, a salvação da alma, o perigo do Naturalismo, o problema da concepção e do fim da vida, o problema religioso, penetraram no domínio da literatura.

BRUNETIÈRE foi o único crítico que, no começo, se encarregou da defesa de BOURGET(*). Mas o movimento antinaturalista não

(*) O romance de Paul BOURGET (1852-1935), tão apropositadamente citado pelo Autor, suscitou acesa controvérsia. Foi pôsto em português há já mais de meio século: *O discípulo*, tradução e prefácio de José de Freitas BRAGANÇA, Casa Editorial Hispano-Americana, Paris, 1913. O enrêdo do livro é resumido em manuais de história da literatura francesa, p. ex. o de G. LANSON e P. TUFFRAU, *Manuel illustré d'histoire de la littérature française*, Hachette, Paris, 1938, pág. 726. O quadro da época, as fontes da obra, a repercussão do livro, com a controvérsia e o que se lhe seguiu, tudo foi excelentemente apresentado no opúsculo de um pedagogista, estudioso de história da Reforma e romancista: Albert AUTIN, *"Le Disciple" de Paul Bourget*, publicado na coleção "Les grands événements littéraires", da Société Française d'Éditions Littéraires et Techniques, Paris, 1930. (Nota dos trads.)

tardou em ganhar terreno. Em *Là-bas* (1891), J.-K. HUYSMANS voltou as costas ao Naturalismo e, desde 1896, BRUNETIÈRE podia proclamar *"La renaissance de l'idéalisme"*.

Desde então levantou-se uma legião de escritores que, como Paul CLAUDEL, entrados na vida com "um beijo de RENAN na fronte" ou fascinados pelo Naturalismo, retornaram à velha fé e mergulharam no misticismo(45).

A arte e a literatura se nutriram novamente nas fontes tradicionais. O Naturalismo nos havia habituado a uma arte do pormenor, aos aspectos exteriores, a mais observação, etc., — e êsses elementos ficaram na literatura — mas a arte, em última análise, não mais vive apenas do natural, e sim de todo pensamento, de tôda inspiração que venha de cima. E assim a arte conquista novamente independência ante a ciência e se torna, de nôvo, campo autônomo da vida cultural.

8. *A autonomia da filosofia*

"A Ciência domina a Filosofia" — tal a sentença de morte que o Naturalismo havia pronunciado contra a filosofia. Desde então, a física, a psicologia experimental, a biologia, etc., estariam encarregadas de resolver o problema da concepção da vida.

Filósofos e Filosofia. — As objeções do Naturalismo contra a filosofia encerravam parte de verdade. Mas os reparos antes atingiam certos filósofos que a própria filosofia. De fato, havia, antes do nascimento do Naturalismo, uma categoria muito numerosa de filósofos que construíam "teorias sutis" em todos os domínios cujos dados haviam examinado insuficientemente. Compraziam-se, de maneira muito unilateral, no domínio da especulação pura e descuravam de penetrar no campo da realidade. Aventuravam teorias sôbre o homem sem ter conhecimento suficiente da anatomia e da fisiologia; teorias sôbre a construção do mundo, sem conhecimento da física e da química; teorias sôbre a vida, sem o estudo prévio da biologia. Construíam teorias sôbre a estética, sem conhecimento aprofundado das obras de arte; dissertações sôbre a moral, sem conhecimento da vida concreta; teorias sociais, sem conhecimento da vida do Estado; teorias sôbre a história, sem estar suficientemente a par dos fatos da história. Eram, numa palavra, pensadores demasiado unilaterais; cultivavam muito exclusivamente a síntese, a dedução, e negligenciavam em muito a ciência dos fatos, a análise dos fenômenos, a indução.

(45) Para mais amplos pormenores remetemos a:
F. BRUNETIÈRE, *La renaissance de l'idéalisme* (Discours de Combat, 1.ª série). — R. VALLERY-RADOT, "Le courant catholique dans la littérature contemporaine" (*Annales de l'Inst. Sup. de Phil. à Louvain*, Tomo III, 1914). — Sôbre o expressionismo na Alemanha e alhures podem ser consultados: *De Nieuwe Europeesche Geest in Kunst en letteren*, por Dirk COSTER, Paul COLIER, Dr. HUEBNER, etc. (Arnhem Van Loghum, 1920), e W. OEHLKE: *Die deutsche Literatur seit Goethes Tode*, Halle, Niemeyer, 1921.

E, assim, edificavam uma filosofia estranha à realidade, estranha ao mundo e à vida, e chegavam a uma concepção aristocrática da vida, e subjetiva nos princípios e na linguagem.

A Filosofia e a Ciência na história. — A história inteira protesta quando se proclama que a filosofia é inimiga da Ciência. Ela tem sido sempre, ao contrário, o tronco de tôdas as ciências, as quais não passam de ramos da filosofia que se especializaram. A física, a medicina, a biologia, a zoologia, as matemáticas, a astronomia, a pedagogia, a sociologia, a teologia, a moral, etc., pertenciam, entre os gregos, à filosofia. ARISTÓTELES não era apenas um pensador, um filósofo, mas "o mestre dos que sabem", como lhe chama DANTE, ou "o maior cientista de todos os tempos" (EUCKEN).

Essa tradição foi continuada na Idade Média. A filosofia de TOMÁS DE AQUINO é uma enciclopédia de tôdas as ciências de sua época.

Pouco a pouco diversos ramos se tornaram autônomos e constituíram domínios especiais: a física, a química, a astronomia, as matemáticas, etc. Nos últimos anos a biologia se tornou um domínio especial e a própria psicologia tende a ser considerada como especialidade.

E, na luta pela autonomia, cada ramo do saber voltou-se contra a filosofia; tempo houve em que as matemáticas pretendiam dominar tôda a filosofia (DESCARTES, SPINOZA); a biologia e a psicologia sustentaram a mesma luta; a luta das ciências da natureza não era, pois, senão um caso especial dessa revolta contra a ciência-mãe.

Entretanto, a filosofia continua a ciência-mãe, a rainha das ciências, a ciência universal. Os ramos especiais se ocupam dos setores particulares da realidade; o que nos dão é um conhecimento, um saber, um dado. Mas o homem não pode, nem quer contentar-se com êsse dado. Além do instinto de busca, tem o instinto de reflexão, de contemplação, de síntese. Não poderia

viver sem uma doutrina da universalidade do que é conhecido e admitido sôbre Deus, sôbre o homem, sôbre a natureza. Ora, nenhuma ciência especial está em condições de satisfazer, sob êsse aspecto, às aspirações humanas; construir uma doutrina da vida, uma concepção da vida, baseando-se nos dados das ciências especiais, eis a tarefa da filosofia.

Progresso das ciências e da filosofia. — Tôdas as objeções do Naturalismo contra a filosofia e, sobretudo, seu fanatismo do progresso, repousam numa confusão entre "ciência" e "filosofia".

Há diferença fundamental entre progresso nas ciências exatas, e progresso em matéria de filosofia da vida. O progresso contínuo pertence à própria essência das ciências exatas. O passado é aqui, por natureza, antiquado; o cientìficamente nôvo, o mais recente é, por êsse próprio fato, cientìficamente o melhor. Em matéria de ciências exatas, não há volta, mas simplesmente "progressão". Crescer, enriquecer-se, eis a própria vida da ciência. "Multi pertransibunt et augebitur scientia", dizia BACON, "Os homens e os séculos passarão e a ciência se enriquecerá".

Querer retomar a ciência dos filósofos clássicos e opô-la às descobertas modernas, seria tão insensato como pretender lutar com as velhas diligências e as rocas contra as locomotivas e os teares modernos. Mas é totalmente inverso o caso do progresso no campo especìficamente humano do conhecimento da verdade, em matéria de concepção da vida. Nessa questão, extremamente complexa, todo um século pode errar. Aqui, cada passo não é um passo adiante para a verdade; um recuo é possível e aqui também nada é velho demais para ser verdadeiro.

Sob êsse aspecto, a filosofia da vida está na mesma trilha de qualquer outro domínio especìficamente humano. HOMERO e DANTE continuam os mestres da poesia; as obras dos primitivos e as catedrais góticas continuam os cumes para os quais se volta a arte da pintura e da arquitetura; São PAULO e São FRANCISCO continuam os heróis da santidade. Igualmente PLATÃO e ARISTÓTELES, AGOSTINHO e TOMÁS DE AQUINO, absolutamente não envelheceram em matéria de filosofia da vida. Seus conhecimentos científicos podem ter sido muito limitados; em matéria de saber, podem ter sido filhos de seu século; mas seu gênio construiu um sistema doutrinal sôbre a natureza do homem, sôbre sua vida, seu destino, suas relações com Deus, etc., por tudo o que se

consagraram doutôres por todo o sempre. Suas doutrinas constituem fontes eternas da verdade.

Em matéria de concepção da vida, as seguintes palavras de GOETHE conservam tôda a significação:

> "*Das Wahre war schön längst gefunden,*
> Hat edle Geisterschaft verbunden,
> *Das alte wahre fasz es an*"(*).

Reconciliação entre a Ciência e a Filosofia. — Foi graças a princípios como êsses que acabamos de enunciar, que a filosofia ganhou nova vida. A filosofia contemporânea se reconciliou com a Ciência pelo fato de haver pôsto os dados científicos na base de suas especulações.

Homens como WUNDT, BERGSON, BOUTROUX, EUCKEN, JAMES, WILLMANN, Cardeal MERCIER, GUTBERLET, SCHELER e outros, são não apenas grandes pensadores, mas igualmente eruditos nos domínios especiais da Ciência. A preparação científica faz parte, hoje em dia, de tôda formação filosófica.

A êsse respeito o pensador pode ser comparado a um navio; seu instinto de reflexão parece o vento que infla as velas; o de saber, o lastro que assegura o equilíbrio; a idéia de verdade é o mastro; a lei de vida e os preceitos são o leme que o dirige. (WILLMANN)([46]).

9. *A autonomia da religião*

"Acabou-se o reinado da Religião; a Ciência é chamada a substituí-la"; tal era o toque de reunir do Naturalismo.

A bancarrota da Ciência. — Com o aforismo que acabamos de citar inscrito na bandeira, havia o Naturalismo invadido o domínio da Religião e, durante anos, experimentado, por todos os meios de fôrça, ocupá-lo e incorporá-lo ao seu. Mas sua tirania foi abatida. "A Bancarrota da Ciência", foi o sinal da retirada do Naturalismo e do reaparecimento triunfal da religião. Então, desvendaram-se os olhos; estava, por assim dizer, provado experimentalmente que a Ciência tinha seus limites e se havia mostrado inteiramente incapaz de assumir o papel da Religião.

(*) *"O verdadeiro de há muito estava achado;* uniu nobres espíritos; *agarre o velho verdadeiro".* (Nota dos trads.)

(46) *Geschichte des Idealismus*, I, pág. 265.

A tarefa própria da Religião. — Entre os inumeráveis intérpretes cujo testemunho poderíamos invocar, citamos aqui o do Prof. HARNACK. Na conclusão das conferências que fêz aos universitários de Berlim, assim se exprime:

"A *religião*, notadamente o amor a Deus e ao próximo, eis o que dá sentido à vida; *a Ciência é incapaz disso.* Seja-me permitido dizer de minha experiência pessoal, como de alguém que, trinta anos há, se preocupa com ciência. Grande coisa é consagrar-se à ciência pura, e malfadado o que a subestima ou se endurece na ciência. *Mas quanto aos problemas da origem da vida e de seu fim, ela não os resolve hoje, tanto quanto há dois ou três mil anos*"(47).

A Renascença da Religião. — Todos os espíritos avisados e não prevenidos dos nossos dias são unânimes em declarar que assistimos a uma renascença religiosa. Citamos adiante o testemunho de EUCKEN, SCHELER, CHESTERTON, FOERSTER, BOUTROUX, BERGSON, KIDD e JAMES.

Tempo houve em que a Religião se encontrava à margem da vida do espírito; hoje ocupa-lhe novamente o centro.

O problema religioso domina a filosofia, a arte, a sociologia, a pedagogia; a história das religiões se tornou ramo importante das ciências históricas. Em psicologia, o problema religioso adquire direito de cidade graças ao trabalho de W. JAMES, *Varieties of religious experience* (1902). Desde então a psicologia religiosa se tornou uma das mais importantes especialidades da psicologia geral. Considera-se hoje cada vez mais como axioma da psicologia o fato de que a vida psíquica fica incompreendida e incompleta, quando seus móveis religiosos são deixados na obscuridade. Eliminar os fenômenos religiosos da vida da alma é como privar o ano de sua estação estival.

O conflito entre a Religião e a Ciência. — O fato de ainda se falar, por vêzes, de conflito entre a Ciência e a Religião, nada prova contra nossa afirmação. O princípio do Naturalismo permanecerá por muito tempo ainda como o *shibboleth* da grande massa, o cavalo de batalha dos incréus, o aríete dos livres-pensadores, a base da lógica dos meio-sábios. A êsse respeito Max SCHELER observa:

"Atualmente ainda encontramos "espíritos fortes" nos Estados sul-americanos, e alguns romenos, búlgaros, sérvios e japonêses que acreditam que os progressos da "ciência moderna" lhes darão resposta aos problemas da Religião. Êsses "espíritos fortes" ainda acreditam naquilo em que, entre nós, é a massa quem acredita. *Dia virá em que só os negros da Austrália ainda darão fé a tais incongruências*"(48).

(47) A. HARNACK, *Das Wesen des Christentums*, Hinrich, 1906, pág. 186.

A Religião como fundamento da Ciência. — Longe de pretender vê-la substituída pela Ciência, encontramos, entre os grandes mestres do pensamento contemporâneo, a tendência a considerar novamente a Religião como o fundamento da Ciência. WILLMANN desenvolveu essa opinião tradicional do Cristianismo em sua obra *Die Religiöse Grundlage der Wissenschaft*(49).

Volta-se, cada vez mais, a essa opinião tradicional. Como prova, citamos as palavras que servem de conclusão à última obra de Sir Arthur BALFOUR, estadista inglês.

"Mas Deus não pode ser considerado como um ser que possamos pôr ou tirar da soma de verdades descobertas cientìficamente segundo os princípios fundamentais da indução. *O próprio Deus é a condição de todo conhecimento científico.* Se, em matéria de Fé, eliminarmos Deus, jamais poderemos construir uma verdadeira psicologia da Fé. E, considerado que não é senão à luz da idéia de Deus, que a beleza e a caridade alcançam sua mais profunda significação e brilham com mais belo esplendor, segue-se que essas verdades da estética e da moral serão rebaixadas a meias-verdades se não lhes ajuntarmos uma terceira. Devemos fazer de sorte que a razão e as obras da razão humana tenham sua fonte em Deus, dÊle recebam inspiração e devemos persuadir-nos de que se elas negam a origem, declaram, por isso mesmo, sua insuficiência"(50).

E assim, em nome da própria Ciência, voltamos hoje à verdade tradicional de que tôda verdadeira ciência tem raízes na idéia de Deus. Não se tratava, pois, absolutamente, de exagêro poético, mas antes de um senso profundo das correntes de idéias contemporâneas, quando CHESTERTON escrevia que *"a Ciência moderna caminha para o sobrenatural com a rapidez de um expresso"*(51).

Nessa direção está o caminho da reconciliação: ciência e religião estão em conexão orgânica; uma e outra vivem da mesma verdade, da mesma idéia de Deus. A Ciência é um organismo do qual as ciências são os membros; tôdas são como os galhos da mesma árvore, cujo tronco é a teologia.

(48) Max SCHELER, *Vom Umsturz der Werte*, II vol., pág. 344.

(49) Otto WILLMANN, *Aus der Werkstatt der Philosophia perennis*, I, Herder, 1902.

(50) BALFOUR, *Theism and Humanism*, Gifford Lectures, 1914, Londres, Hodder & Stoughton, 1915, pág. 274.

(51) CHESTERTON, *Orthodoxy*, pág. 275.

III. Dois mestres do Antinaturalismo

Boutroux e Eucken

À guisa de síntese e conclusão, chamamos a atenção para a personalidade e a obra de dois dos principais pensadores de nossa época. E essa síntese pode ser considerada como personificação de nossa crítica.

1. ÉMILE BOUTROUX (1845-1921)

I. *Sua significação, sua vida, sua obra*

Eucken, James, Boutroux. — Não foi o acaso que decidiu BOUTROUX a escrever uma introdução para *A experiência religiosa,* de W. JAMES, e para *Grandes correntes do pensamento contemporâneo,* de Rudolf EUCKEN.

BOUTROUX pertence, com efeito, à mesma escola. BOUTROUX foi para a França o que JAMES foi para a América e EUCKEN para a Alemanha. Êsses três pensadores, cada um em seu país, abateram o Naturalismo e inauguraram a restauração do idealismo.

Um grande pensador francês. — Fôra difícil superestimar a influência de BOUTROUX no pensamento francês. Quem quer que se ocupe de filosofia — BERGSON inclusive — tem admiração por êsse ilustre professor. Era homem internacional como poucos antes dêle: sob êsse aspecto, serviu de exemplo a inúmeros concidadãos. Conhecia como ninguém a filosofia alemã; diz-se que sabia de cor o *Fausto*, de GOETHE. Mas havia-se formado sobretudo nos grandes clássicos: SÓCRATES, PLATÃO, ARISTÓTELES, DESCARTES, LEIBNIZ, etc. Nos congressos filosóficos estava sempre

no primeiro plano. Fêz numerosas conferências na América, na Inglaterra, na Alemanha, na Itália.

Um campeão do antinaturalismo. — Em filosofia sobretudo, desempenhou papel considerável, por sua luta contra o Naturalismo. E se desde há alguns anos registramos em França um ressurgir do idealismo, é graças, em grande parte, à obra de BOUTROUX. Sob êsse aspecto, suas teorias e suas publicações podem ser consideradas como marco no movimento intelectual em França. Nesse sentido recebeu, aliás, congratulações de BOURGET quando da recepção dêste na Academia Francesa[52].

Boutroux e a Pedagogia. — Ao mesmo tempo empenhara-se êle em tarefa pedagógica capital: preservar do êrro a vida intelectual de seu povo e encaminhá-lo novamente na verdadeira concepção da vida. Filósofos no verdadeiro sentido da palavra como era BOUTROUX, são, ao mesmo tempo, verdadeiros guias, professôres, pedagogos.

Mas BOUTROUX se ocupou igual e intencionalmente dos problemas da educação. Suas conferências pedagógicas, *Questions de morale et d'éducation*[53], merecem no mais alto grau louvor e meditação. Foram traduzidas para o inglês[54].

Foi escolhido presidente do congresso internacional de educação moral reunido em Haia em 1912. Em suas obras, nunca deixa passar em silêncio a significação pedagógica das teorias que expõe. Em seu livro *William James,* proclama o princípio: "De bom grado, ou de malgrado, todo sistema filosófico conduz a uma doutrina pedagógica".

Sua vida. — E. BOUTROUX nasceu em Montrouge (Seine) em 1845. Estudou na Escola Normal Superior e em Heidelberg (1868). Doutor em letras em 1874. Professor de filosofia na Universidade de Montpellier (1874); de Nancy (1876); "Maître de conférences" na Escola Normal Superior (1877); em 1888 tornou-se professor na Universidade de Paris; em 1898, membro do Instituto de França; em 1912, da Academia Francesa.

(52) *Réponse de M. P. Bourget au Discours de M. E. Boutroux*, Paris, Didot, 1914: "Eis que gerações se levantam, para as quais o céu é novamente povoado de estrêlas, gerações que voltaram a crer, sem deixar de saber, gerações que se ligam resolutamente, conscientemente, à tradição filosófica e religiosa da Velha França. (...) Fôstes, Senhor, *um de seus mestres mais ouvidos e mais eficazes*" (pág. 35).

(53) Paris, Delagrave.

(54) *Ethics and education*, Londres, Dent.

Seu irmão Léon BOUTROUX foi brilhante aluno de PASTEUR; o célebre matemático H. POINCARÉ era seu cunhado.

Suas obras. — *De la contingence des lois de la nature* (1874); tradução de ZELLER, *Philosophie des grecs* (1877); de LEIBNIZ, *La Monadologie* (1880); *De l'idée de la loi naturelle* (1895); *Questions de Morale et d'éducation* (Paris, Delagrave, 1895); *Pascal,* (Hachette, 1900); *Études d'histoire de la Philosophie* (1901); *Science et religion dans la philosophie contemporaine* (Paris, Flammarion, 1908); *William James* (1911); *La Philosophie et la Guerre* (1915); *Thought and action,* Herbert Spencer Lecture in Oxford, 1917.

A maior parte de suas obras foi traduzida para o alemão e para o inglês(*).

II. *Crítica do Naturalismo*

O Axioma do Naturalismo. — A Natureza é a grande realidade; a ciência da natureza é a ciência das ciências; as leis da natureza são imutáveis.

O homem é coisa acessória no universo; a vida do espírito é dependência da natureza material.

Êsse axioma foi demolido por BOUTROUX em sua dissertação *De la contingence des lois de la nature* (1874), e em seu estudo *L'idée de loi naturelle* (1875), prosseguimento do primeiro. A educação cristã de BOUTROUX se opôs vigorosamente a essa desumanização de tôda a vida. Era e permaneceu um cristão livre; mas sentiu sempre que o Naturalismo não apenas desarticulava a religião, mas minava igualmente a moralidade, a ciência, a filosofia e a própria razão. A grande questão consistia em achar o lado fraco do sistema.

O Universo não é um sistema fechado. — BOUTROUX estava perfeitamente a par das ciências modernas, mas, era, antes de tudo, um filósofo formado na escola dos grandes pensadores clássicos.

Com competência e segurança pouco comuns opôs-se à própria raiz do sistema.

(*) Vida, obras e idéias do eminente pensador francês, acompanhadas de pequena antologia de seus escritos, estão no excelente *Emile Boutroux*, de Paul ARCHAMBAULT, publicado na coleção "Les grands philosophes français et étrangers" do editor Michaud, Paris, s/d. (Nota dos trads.)

O Naturalismo se apóia num preconceito: a unidade ininterrupta da Natureza, o valor universal de suas leis, a possibilidade de reduzir o superior ao inferior.

BOUTROUX chegou à conclusão de que, no domínio da Natureza, há vários reinos, cada um com leis próprias e independência específica e, pois, irredutíveis um a outro. Tal a significação da relatividade das leis da Natureza.

"No Universo podem-se distinguir mundos diferentes, superpostos como outros tantos andares: o mundo da matéria, o mundo matemático, o mundo físico, o mundo vivente e, enfim, o mundo pensante...

Cada um dêsses mundos parece ser ìntimamente dependente do mundo abaixo dêle e daí receber sua existência e suas leis...

Mas um exame comparativo nos força a conceber que é impossível fazer sair necessàriamente o superior do inferior. Em cada mundo encontram-se elementos irredutíveis..."(55).

Existem domínios diversos; a matéria, a vida, o homem. A ciência da Natureza nunca fala senão de um domínio. Há, de fato, vários e, por conseqüência, não há ciência única da Natureza que abarque o domínio total, mas ciências diversas, das quais umas são ciências da Natureza, outras ciências do espírito, como sempre pretendeu a tradição.

Liberdade, Moralidade, Religião. — Essa primeira obra terminava já por uma defesa da liberdade contra o determinismo e pela apologia dos princípios da moralidade, da existência de Deus e da verdade da Religião.

Ciência e Religião. — Obra de importância capital é *Science et religion dans la Philosophie contemporaine* (1908). Termina por capítulo em que o autor toma manifestamente a defesa da religião católica. É do melhor BOUTROUX.

"A despeito, ou por causa, de seu aspecto paradoxal, a religião sempre foi uma das mais poderosas fôrças que hajam movido a humanidade. Uniu e dividiu os homens, fêz e desfez impérios, provocou as guerras mais encarniçadas, opôs à onipotência material, como obstáculo intransponível, o espírito. Levantou no fôro íntimo do indivíduo lutas tão dramáticas como as guerras entre as nações. Afrontou e domou a natureza, fêz o homem

(55) *De la contingence des lois de la nature,* págs. 132-33.

feliz na miséria, miserável na prosperidade. Donde lhe vem êsse estranho império se não de que a fé é mais forte que o conhecimento, a convicção de que Deus está conosco mais eficaz que qualquer socorro humano, o amor mais forte que todos os raciocínios..."(56).

"A religião manterá, assim, seu antigo caráter de gênio tutelar das sociedades humanas".

"Na origem de todo progresso social estão a fé, a esperança e o amor"(57).

Religião e Moral. – A êsse respeito, BOUTROUX combateu sempre em favor da tradição. Nenhures falou e escreveu com tamanha justeza.

"A ciência nada nos pode prescrever, nem mesmo cultivar a ciência"(58).

"O sistema naturalista satisfaz inteiramente as condições da ciência; mas aniquila a moral. Assim deveria ser. À primeira vista pudemos ser seduzidos pela idéia de constituir uma moral científica; mas a moral e a ciência estão orientadas em sentido inverso. A ciência estuda o que é; a moral, o que deve ser, o que é conveniente ou obrigatório. É impossível reduzir isto àquilo"(59).

"O homem é um viajor à busca da pátria. A ciência está a seu lado, oferecendo-lhe, ao sabor de seus desejos, as diversas possibilidades da natureza; mas, indiferente ao caminho dêle, não lhe pode servir de guia"(60).

"Pode parecer a um homem de ciência, apenas homem de ciência e esquecido de que é também homem, que a ciência lhe baste; mas aquêle que quiser conservar e desenvolver tôdas as fôrças que a natureza lhe concedeu não poderá contentar-se tão-só com a ciência positiva, pois aspira sempre *àquela verdade que está acima da ciência* e supõe a ação como regra de seu exercício e fonte de sua fôrça"(61).

Em comunicação ao Congresso de Educação Moral de Haia escrevia BOUTROUX:

(56) *Science et religion*, pág. 374.
(57) *Id.*, págs. 390. 207.
(58) *Questions de morale et d'éducation*, pág. 48.
(59) *Id.*, pág. 47.
(60) *Id.*, pág. 52.
(61) *Thought and action*, pág. 31.

"Há uma corrente de opinião segundo a qual todos estão de acôrdo sôbre as regras morais que regem a vida, mas as diferenças não se manifestam senão quanto ao fundamento metafísico ou religioso dessas regras. No fôro íntimo êsse fundamento é considerado como inútil ou fantástico.

Essa teoria é artificial. Com efeito, prescrições morais e teorias metafísicas ou religiosas não se opõem como um edifício e suas paredes de sustentação. O que se designa por sustentáculos, hipóteses, fundamentos, suposições constitui a própria alma das prescrições morais, a chave de sua significação, o fundamento de sua existência, a fôrça de seu desenvolvimento. Não se pode sustentar que a conduta dos homens continue a mesma, segundo acreditem, ou não, em que o indivíduo tem um valor absoluto ou independente"...

BOUTROUX assentou assim os fundamentos de uma concepção antinaturalista da vida, que fixou limites ao Naturalismo e reconquistou a independência e a autonomia da vida do espírito. Assim BOUTROUX preparou igualmente o caminho para BRUNETIÈRE, BERGSON, H. POINCARÉ e outros, e, primeiro discretamente, depois abertamente, falou-se em *"La Banqueroute"* e em *"La Valeur de la Science"*, o que imunizou definitivamente os ânimos contra os venenos do Naturalismo.

Sua própria direção. Uma natureza de Pascal. – O precedente é antes a parte crítica da obra de BOUTROUX. Êle próprio seguiu o caminho da tradição. Tinha constantemente nos lábios os nomes de PLATÃO, ARISTÓTELES, KANT e LEIBNIZ, mas seu filósofo preferido era PASCAL. Aqui sobretudo cabe a palavra de GOETHE:

"Du gleichst dem Geist, dem du begreifst!"(*)

BOUTROUX sempre falou de PASCAL com a mais profunda admiração e não há obra alguma das suas em que não haja empregado o dito "O coração tem razões que a razão desconhece".

BOUTROUX aprofundou êsse pensamento e dêle embebeu os princípios da *Filosofia da ação*. Seja qual fôr o teor de verdade de seu sistema, BOUTROUX demonstrou que a religião tem vida autônoma, e que é o solo firme onde se vem ancorar, desenvolver a moral, e, por outro lado, que a Ciência, longe de substituí-la, "procura a Religião sem o saber"(62).

(*) "Tu te assemelhas ao espírito que compreendes". (Nota dos trads.)
(62) *Science et religion*, pág. 265.

III. *Boutroux e a Pedagogia*

O Antinaturalismo e a Pedagogia. — Larga corrente filosófica, também oriunda do Naturalismo, representava o homem como, ùnicamente, um aparelho pensante, um ser cognoscente e aprendedor, e depositava tôda as esperanças no desenvolvimento dêsse dote. A forma pedagógica dessa concepção da vida pode resumir-se assim: intelectualismo unilateral, cultura da inteligência, instrução como o fulcro de tôda a educação.

Hoje o movimento antinaturalista tem consciência de que o homem não é verdadeiramente homem senão pela vida da vontade, pela vida do coração, pela vida religiosa e moral. A partir dêsse dia pudemos registrar, no terreno pedagógico, um movimento no sentido de reduzir a instrução ao justo valor, e de outorgar maior importância à educação pròpriamente dita, à cultura do caráter, à formação moral e religiosa.

Todo êsse movimento vai diretamente de encontro aos princípios da educação naturalista. EUCKEN, FOERSTER, JAMES, KIDD o testemunham. BOUTROUX igualmente fala no mesmo sentido.

Boutroux e Spencer. — É grandemente notável que uma das últimas publicações de BOUTROUX fôsse uma conferência que proferiu em 1917 em Oxford, por ocasião de um aniversário de SPENCER. O assunto foi: *Pensar e agir segundo a filosofia alemã e segundo a filosofia clássica.*

Essa conferência era, como nenhuma outra, de natureza filosófica; mas BOUTROUX explorou tão profundamente os refolhos de vida psíquica, mostrou tão claramente todos os unilateralismos para os quais nos deixamos arrastar durante as últimas décadas, que pôde terminar sua conferência formulando esta mui significativa conclusão pedagógica: "Do coração brotam tanto os grandes pensamentos quanto as grandes ações. Por conseqüência, dar ao coração o lugar que lhe compete, deve ser o princípio fundamental de nossa educação".

Na medida em que estamos dispostos a renunciar aos preconceitos, à estreiteza de visão, aos interêsses egoístas, à vaidade; na medida em que encontramos a felicidade na renúncia com que nos submetemos à realidade, só nessa medida nos tornamos capazes de saber verdadeiro, de saber fiel à Verdade.

"Aprender é escutar; aprender é inclinar-se; aprender é sacrificar-se; aprender é obedecer" (63).

E assim foram postas em relêvo as condições morais e, com elas, as condições religiosas de todo estudo e de tôda instrução. Verdadeira e efetiva formação científica é irrealizável sem cultura do caráter, sem formação ético-religiosa.

2. RUDOLF EUCKEN (1845-1926)

I. *O filósofo e sua obra*

Um filósofo, prêmio Nobel de literatura. — Entre os grandes pensadores de nossa época, Rudolf EUCKEN, professor em Iena, ocupa um dos primeiros lugares.

Sua grande fama provém, em boa parte, do valor literário da obra. Assim, a surprêsa foi grande quando, em 1908, o prêmio Nobel de literatura foi concedido a êsse especialista em filosofia.

Afora NIETZSCHE, os filósofos alemães haviam negligenciado muito a forma literária. E não é dos menores méritos de EUCKEN o fazer falar a filosofia uma língua que soube fixar a atenção do mundo intelectual, não só pela riqueza do pensamento como pela nobreza da forma.

Sua influência universal. — São incontáveis as traduções das obras de EUCKEN nos diversos países do mundo e os estudos que provocaram. Japonêses e chineses os publicaram em sua língua. Das obras que publicou durante a guerra, acaba de aparecer tradução inglêsa. Há em Nova York uma "Eucken-Association"; em 6 de outubro de 1920 fundou-se na Alemanha um "Eucken-Bund" com o fim de divulgar-lhe as doutrinas. Essas comprovações bastam para mostrar que EUCKEN é figura que exerce influência considerável na evolução intelectual de nossa época.

Eucken e a Pedagogia. — EUCKEN era professor de filosofia e — como acontece freqüentemente na Alemanha — também de pedagogia. Há poucos anos ainda ensinava, em Iena, história da pedagogia. Êle próprio nunca publicou nada desta última ciên-

(63) *The relation between thought and action from the german and the classical point of view, The Herbert Spencer Lecture*, 20 de outubro de 1917, Oxford, Clarendon Press, 1918, págs. 29-30.

cia; um de seus alunos, Hermann LESER (Erlangen) trabalha, segundo a concepção de EUCKEN, no terreno da pedagogia histórica.

Mas a obra filosófica de EUCKEN tem, por si mesma, significação pedagógica. EUCKEN quer perlustrar novos caminhos em matéria de filosofia da vida; sente-se chamado a reconduzir o homem a uma concepção da vida em que a alma e os bens espirituais sejam novamente estimados e, como tal, dirige-se não só aos colegas, aos especialistas, mas à juventude intelectual e a todos os espíritos cultos.

Por outro lado, a pedagogia contemporânea já se encontra sob o signo da filosofia de EUCKEN. Há, certamente, grande diferença entre o *"Pragmatismo"* de W. JAMES, o *"Impulso vital"* de BERGSON e o *"Ativismo"* de EUCKEN. Verifica-se, entretanto, nesses três representantes autorizados do pensamento contemporâneo, a mesma reação contra o intelectualismo, que considera muito exclusivamente o homem como um aparelho pensante, reação que, hoje em dia, está na base do movimento pedagógico em favor de uma formação mais sólida do caráter e da vontade.

Além dessa influência geral, há outros fatos que depõem em favor da importância pedagógica das idéias pessoais de EUCKEN. Na Inglaterra há bom número de pedagogistas que lhe sofrem a influência. E não foi, de modo algum, por acaso que se pediu ao filósofo alemão um estudo sôbre os princípios fundamentais da educação moral como "Introdução" da obra bem conhecida *Educação moral aqui e alhures*, do Professor SADLER, de Leeds(64).

Doutro lado, na própria Alemanha já apareceram muitos tratados que pretendem reconstruir a educação segundo os princípios de EUCKEN. Já antes da guerra tínhamos o Dr. KÄSTNER (65) e, bem recentemente, o professor G. BUDDE, de Hanôver (66), lançou uma *Pedagogia* planejada segundo os princípios de EUCKEN.

Sua vida. — Faz pouco tempo, EUCKEN deu-nos *Lebenserinnerungen* (1920), obra da maior importância, não apenas para sua carreira, mas principalmente para a compreensão de suas

(64) M. E. SADLER, *Moral instruction and training in schools*, 2 vols., Londres, Longmans, 1909.

(65) Dr. O. KÄSTNER, *Sozialpädagogik und Neuidealismus. Volksbildung auf der Philosophie R. Euckens*, Leipzig, 1907.

(66) Dr. G. BUDDE, *Noologische Pädagogik. Auf der Grundlage der Philosophie Euckens*, Langensalza, Beyer u. Sohn, 1914. *Versuch einer principiellen Begrundung der Päd. auf R. Eucken's Philosophie*, id.

idéias. EUCKEN nasceu em Aurich (Frísia Oriental), em 1845, estudou no ginásio da cidade natal, depois nas Universidades de Göttingen e Berlim, onde TRENDELENBURG o familiarizou com o estudo de ARISTÓTELES e nêle despertou o gôsto pela história da filosofia.

Com a idade de 25 anos, tornou-se professor de filosofia e de pedagogia em Bâle, onde também lecionava NIETZSCHE. Em 1873 passou, na mesma qualidade, para Iena, onde então ensinavam HAECKEL, Kuno FISCHER e PFLEIDERER.

Em 1908 foi-lhe concedido o prêmio Nobel de literatura. Em 1913 fêz viagem à América, onde proferiu, ao mesmo tempo que BERGSON, conferências em Nova York. Em 1920 aposentou-se como professor em Iena, onde havia ocupado uma cátedra durante 46 anos. Morreu em setembro de 1926.

Suas obras. — EUCKEN produziu trabalhos notáveis sôbre a história da filosofia, notadamente:

Die Methode der Aristotelischen Forschung (1872); *Geschichte der philosophischen Terminologie* (1879); *Die Lebensanschauungen der grossen Denker* (15.ª ed., 1921); *Geistige Strömungen der Gegenwart* (6.ª ed., 1914).

Expôs sua filosofia da vida em:

Die Einheit des Geisteslebens (1888); *Der Kampf um einen geistigen Lebensinhalt* (1896); *Grundlinien einer neuen Lebensanschauung* (1907); *Der Wahrheitsgehalt der Religion* (1901); *Gesammelte Aufsätze* (1903); *Können wir noch Christen sein?* (1911); *Einführung in die Philosophie* (2.ª ed., 1920); *Erkennen und Leben* (1912); *Der Sinn und Wert des Lebens* (1907); *Mensch und Welt* (2.ª ed., 1920); *Lebenserinnerungen* (1920); *Der Sozialismus* (1920).

As conferências feitas na América foram publicadas em inglês com o título de *Ethics of to-day* ("Crown Theological Library", Londres, Williams and Norgate, 1913)(*).

(*) As *Geistige Strömungen der Gegenwart* foram postas em francês com o título de *Les grands courants de la pensée contemporaine*, trad. de Bunot e Luquet, "Bibliothèque de Philosophie Contemporaine", Alcan, Paris, 1912. E passaram para o espanhol como *Las grandes correntes del pensamiento contemporáneo*, trad. de Nicolas Salmerón y García, "Biblioteca Científico-Filosófica", Jorro, Madri, 1912. Em português, quanto saibamos, não foram publicadas. Mas veio a lume, em nossa língua, pela edição de *Der Sinn und Wert des Lebens*, com êsse mesmo título de *O sentido e o valor da vida*, trad. de João Távora, na "Coleção de Prêmios Nobel de Literatura", Editôra Delta, Rio, 1962. Constam dessa primorosa edição: a "Pequena história da atribuição do Prêmio Nobel a Rudolf Eucken", pelo Dr. Gunnar AHLSTRÖM; o discurso de recepção a EUCKEN por ocasião da entrega do prêmio (a 10 de dezembro de 1908), pelo Prof. Harold HJÄRNE; e breve, mas substancioso estudo sôbre "Vida e obra de Rudolf Eucken", de Armand CUVILLIER. (Essas três partes iniciais do livro foram traduzidas por Marina Baird Ferreira.) (Nota dos trads.)

II. *A filosofia da vida segundo Eucken*

O joio no trigo. — Não pretendemos fazer aqui exposição completa da concepção da vida segundo EUCKEN. Trata-se, simplesmente, de mostrar, com apoio nos trabalhos de um dos mais ilustres pensadores contemporâneos, que o Naturalismo agoniza. É sob êsse único ponto de vista que discutiremos as doutrinas de EUCKEN. Tôdas as suas obras, aliás, da primeira à ultima, estão sob o signo da luta contra o Naturalismo, "luta por um conteúdo espiritual da vida", luta para reconquistar o império da alma, luta em favor de uma concepção idealista da vida.

Êle pôs o dedo na grande chaga de nossa época: o homem moderno conquistou a terra, mas perdeu a alma.

Era realmente bela tarefa pôr constantemente em evidência êsse grande mal do nosso século e, a êsse respeito, EUCKEN fêz obra excelente. Mas era tarefa inteiramente outra buscar os remédios para repor nosso século no caminho da salvação, e alçá-lo à verdadeira concepção da vida. E aqui tocamos no lado fraco da obra de EUCKEN, em seu perigo, em seus erros.

Bem poucos perceberam e caracterizaram, como êle, a confusão da vida moderna do espírito. Em sua crítica de nosso século viu e apontou com exatidão.

Mas, em seu trabalho de reconstrução, em sua própria filosofia da vida, cai na voragem do monismo que, tanto quanto o Naturalismo, tornou-se um dos erros mais funestos de nossa época.

A êsse respeito há muito joio no trigo em EUCKEN. Suas obras são particularmente perigosas para os não-iniciados.

Willmann e Eucken. — Êsses erros, todavia, não nos devem fazer perder de vista que podemos aprender algo com EUCKEN. Poderíamos apoiar nossa opinião em testemunhos tomados a filósofos católicos autorizados, como MAUSBACH(67), Dr. KIEFL(68) e WILLMANN(69). Citemos o julgamento que êste faz do filósofo alemão:

"O que EUCKEN escreve é sempre interessante e instrutivo e ainda quando não estamos de acôrdo com êle, sempre nos sentimos dispostos a exprimir êsse desacôrdo não sob a forma de protesto, mas sob a de retificação. Quem se coloca no ponto de vista da concepção cristã da vida, pode aquiescer nas considerações fundamentais de EUCKEN, sem, todavia admitir as conseqüências por êle deduzidas; temos sempre o sentimento benfazejo de que o entendimento não está de todo excluído".

(67) MAUSBACH, *Rudolf Eucken's Lebensanschauung* (na obra *"Aus katholischer Ideenwelt"*).

(68) Dr. KIEFL, *Hochland*, abril, 1912.

(69) O. WILLMANN, *Aus der Werkstatt der Philosophia perennis*, pág. 54.

III. *A luta de Eucken contra o Naturalismo*

O Naturalismo, causa da confusão espiritual. — Esta acusação adquire todo o valor quando EUCKEN mostra a crise espiritual que, durante as últimas décadas, pesou sôbre nossa vida superior. Uma das causas fundamentais dessa crise era que o Naturalismo de um lado pretendia rebaixar o homem à condição de animal, ao passo que, doutro, pretendia continuar a considerá-lo como ser moral, e dêle fazer objeto de estima e de afeição. Essa contradição deveria, necessàriamente, engendrar a confusão.

"A confusão da filosofia moderna se torna cada dia mais manifesta; sentimos cada vez mais que vivemos de antífrases, que nos servem palavras em lugar da realidade, *pedras em lugar de pão*"(70).

"Nunca se falou tanto de monismo como hoje, e *nunca o homem estêve tão distanciado da verdadeira unidade*"(71).

"Profundo sentimento de *descontentamento com a cultura contemporânea* apoderou-se do homem. Cada qual sente que nossa cultura não penetra até as raízes de nosso ser, que é impotente para nos dar à vida um sentido, um conteúdo, para nos encher o coração dêsse amor intenso, que eleva acima de tôdas as misérias e de tôdas as pequenezas. O homem aspira a atribuir valor à vida, significação aos atos; sua repugnância por uma destruição total é algo mais que um instinto egoísta de felicidade; há nisso um querer-viver metafísico, uma prova de maiores profundezas e de maiores mistérios da natureza humana. Se nossa cultura não estiver em condições de dar satisfação a êste instinto de viver, êste romperá com fôrça irresistível, quebrantará o que o retiver e abrirá o próprio caminho com certeza irresistível"(72).

A dura luta de Eucken. — Tudo isso é, hoje, lugar-comum; não se fala senão de "crise". Mas era mister coragem para ousar averbar e estigmatizar êsses fatos por volta de 1880, quando o Naturalismo parecia ocupar os cumes.

Tanto mais que por essa época HAECKEL começava a divulgar sua filosofia grosseira.

EUCKEN estava, por assim dizer, só, ao encetar, na Alemanha, a luta contra o Naturalismo. Em 1895 ainda se queixava do

(70) *Geistige Strömungen der Gegenwart*, Vorwort, 1904.

(71) *Id.*, pág. 6.

(72) *Gesammelte Aufsätze*, pág. 180.

"isolamento"; e não foi senão depois de haver recebido o prêmio Nobel que os concidadãos começaram a apreciá-lo.

Se há na Alemanha homem que não apenas anunciou "a renascença do idealismo" mas lutou corajosamente anos seguidos, êsse foi, incontestàvelmente, EUCKEN.

A indispensabilidade da religião. — Contra o Naturalismo, que pretendera tirar da Religião qualquer significação para nossa época, EUCKEN entendia que a Religião continua o centro da concepção da vida. Nem contra ela, nem sem ela, mas sòmente com ela, estamos em condições de resolver os enigmas da vida.

"O movimento moderno não terá porte para lutar contra os obstáculos que, de tôda parte, se dirigem contra êle, se não chegar a dar satisfação ao instinto religioso. Sòmente por meio dêsse elemento, e não sem êle, nem contra êle, é possível desenvolver uma cultura profunda e verdadeiramente real e humana, da qual depende tôda esperança em futuro melhor... Trata-se aqui simplesmente da extrema urgência do problema e, não, de sua solução; o essencial é, por ora, que não nos deixemos mais enganar por essas *presunçosas, mesquinhas e superficiais negações religiosas, que se crêem profundas e têm tão pouco fundamento...*

É êrro grave acreditar que o desenvolvimento da cultura torna a Religião supérflua"(73).

O *filósofo moderno,* que alcança a complexidade dos problemas que deseja resolver, não ousaria romper com Jesus, mas confessa: Senhor, para quem iremos? Vós tendes as palavras da vida eterna"(74).

Não há Moral sem Religião. — Em tôdas as suas obras, EUCKEN se ocupou muito sèriamente do "problema moral". Pôs a confusão em foco da maneira mais explícita. "Não temos moral indestrutível... Aqui igualmente é a instrução que nos dá o sentimento de sermos ricos, quando somos extremamente pobres... Não temos moral; e, para tê-la, falta-nos bem mais do que pensamos"(75).

"A tradição secular confiou à Religião os primeiros passos da evolução moral. Pode-se completar essa formação religiosa; nunca, porém, se poderá substituir a Religião"(76).

Aquilo a que hoje chamamos "moral moderna" não é, muita vez, mais que abandono da moral aos desejos e caprichos do indivíduo(77).

(73) *Aufsätze,* pág. 180.
(74) *Die Lebensanschauungen der grossen Denker,* pág. 170.
(75) *Grundlinien* u. s. w., págs. 277-278.
(76) *The problem of moral instruction,* SADLER, *op. cit.* vol. I, pág. 5.
(77) *Grundlinien,* pág. 24.

Em suas conferências em Nova York expôs sem reticências sua opinião sôbre a indispensabilidade da base religiosa da moral. "Todos sabem", dizia, "que a união íntima da religião e da moral é freqüentemente posta em dúvida pelos modernos. Nós, ao contrário, pensamos que o fundamento religioso da moral não pode ser combatido senão por homens que têm opinião muito apoucada da moralidade, e muito alevantada do homem concreto"(78).

A Renascença da Religião. — Contràriamente à predição do Naturalismo, de que a Religião estava fadada a desaparecer, pode-se verificar o fato de ser a Religião, mais do que nunca, objeto das preocupações do espírito. O fato adquire maior importância ainda, quando é descrito por um observador como EUCKEN.

"Não se pode ignorar que há, hoje, movimento cada vez mais intenso no sentido da Religião. Dá mais fôrça à Igreja e age igualmente fora dela, e até contra ela. Penetra nos meios e nos países mais diversos; toma as formas mais variadas e, por vêzes, as mais singulares, mas ainda aí mostra seu poder. Êsse movimento não se esconde absolutamente nos cantos obscuros, mas se mostra nos cimos mais esclarecidos da vida cultural; tropeça em resistência opiniosa, mas sabe defender-se contra ela e força até os adversários a contar com êle. Pode-se combater êsse movimento; não é mais permitido, contudo, ignorá-lo"(79).

Os fatos se encarregaram de aniquilar tôdas as predições do Naturalismo acêrca do desaparecimento da religião.

"Poderemos ainda ser cristãos"? — Na obra assim titulada, EUCKEN examinou profundamente o problema religioso. Um filósofo católico, muito a par da filosofia moderna, assim apreciou essa obra:

"Em tôda a filosofia moderna, ninguém concebeu com tamanha profundeza como EUCKEN a alma do Cristianismo histórico, e ninguém reconheceu, com tal amor à verdade, o valor profundamente moral e espiritual do Cristianismo"(80).

O exame de EUCKEN conclui: "Nosso problema assim se enunciava: poderemos ainda, hoje, ser cristãos? *Respondemos que não só podemos, mas devemos*"(81).

Tomás de Aquino e Kant: combate entre dois mundos. — Quando da publicação da famosa obra de WILLMANN, *Geschi-*

(78) *Ethics of to-day,* pág. 117.
(79) *Aufsätze,* pág. 155.
(80) Dr. KIEFL, em *Hochland,* abril de 1912, pág. 103.
(81) *Können wir noch Christen sein?,* pág. 236.

chte des Idealismus, na qual êsse sábio sustentou vitoriosamente a bandeira da filosofia tomista contra a filosofia moderna e, sobretudo, contra KANT, reviveram os velhos rancôres do protestantismo. Fr. PAULSEN proclamou KANT o filósofo do protestantismo e considerou a obra de WILLMANN como a derradeira inquisição contra a filosofia moderna.

Encontrou-se um homem, na Alemanha, para julgar imparcialmente a luta: foi EUCKEN. Publicou, sôbre a obra de WILLMANN, artigo altamente elogioso e, pouco depois, em seu célebre estudo: *Tomás e Kant, luta entre dois mundos*(82), mostrou que, para o combate contra a filosofia moderna, que havia atingido o apogeu em KANT, só o Tomismo tinha porte. Mais tarde EUCKEN escreveu também que o centro científico do Tomismo contemporâneo estava no "Instituto Superior de Filosofia, de Lovaina"(83).

IV. *Eucken – a Educação e a Instrução*

A confusão no domínio pedagógico. – O que precede já terá mostrado que EUCKEN julga situações imparcialmente. Que um homem de sua têmpera enuncie o julgamento que vamos citar – eis o que deve mover-nos à modéstia:

> "O domínio da educação e da instrução sofre particularmente da falta de uma *direção capital da vida, da ausência de verdades eternas.* Tôda essa atividade pouco comum, todo o trabalho afanoso despendido nesse domínio, não produz os frutos que poderíamos esperar, porque não temos a *firmeza de caráter,* que poderia servir de pedra de toque para os meios de melhoria preconizados, e permitir-nos passá-los pelo crivo, explicá-los, aprofundá-los. Gastamos energia demais e tempo demais em nos combatermos mùtuamente, sem fazer dar um passo à coisa principal. *Reforma do ensino é o brado do dia; não temos, porém, filosofia da educação, ideal de educação ancorado firmemente em uma concepção total da vida e quase nada nos inquietamos com isso. E, assim, pretendemos melhorar a educação sem estar primeiramente de acôrdo sôbre seu fim, sua possibilidade, suas condições.* Mas a educação deve diferir inteiramente, segundo as diversas concepções concernentes ao homem e segundo as diversas concepções da vida"(84).

Sua concepção da história da Pedagogia. – Assim como nos problemas contemporâneos a questão da concepção da vida é o

(82) *Kantstudien,* 1901.

(83) *Das wissenschaftliche Zentrum des heutigen Thomismus. Beilage zur Allg. Zeitung,* 1904, n.º 221.

(84) *Grundlinien einer neuen Lebensanschauung,* pág. 284.

problema capital, na história, a chave de todos os sistemas e correntes pedagógicas está nas correntes de idéias da época. A história da pedagogia deve ser animada, esclarecida, vivificada, com o ser posta contìnuamente em contacto com as grandes correntes filosóficas... Teorias devem ser interpretadas levando em conta as direções da vida que lhes foram a terra nutriz. É nesse sentido que EUCKEN falava de uma obra sôbre a evolução da pedagogia, concebida na linha de seu próprio trabalho *Die Lebensanschauungen der grossen Denker.*

Conclusão. – De nossa parte estudamos, durante anos, as doutrinas de EUCKEN que, com as de WILLMANN, nos atraíram em primeiro lugar. Sentimos, hoje, quanto estamos imbuídos profundamente por doutrinas que, aos vinte e cinco anos, nos emocionaram.

Por essa razão, não podemos impedir-nos de concluir com a homenagem que o próprio EUCKEN prestou a WILLMANN: "Mais do que nunca precisamos de obras que despertem os sentimentos e incitem à luta por uma filosofia superior da vida. E, assim, e a despeito do que nos separa, devemos concluir pela expressão de nossa mais profunda estima pela obra magistral de um homem honesto e corajoso, de alma elevada e profunda"(85).

3. *Conclusão a nosso estudo do Naturalismo*

1.º) *A filosofia naturalista da vida viveu do que negava, morreu do que confessava.*

Uma filosofia da vida estranha à vida. – Não obstante seus protestos em favor do empirismo e da experimentação, do realismo e da indução, do método positivo e experimental, a doutrina filosófica do Naturalismo caiu em descrédito porque lhe faltava o conhecimento do homem concreto e da vida real, porque lhe faltava o senso da realidade.

> "A vida humana, diz WILLMANN, semelha a árvore que tira a nutrição da profundeza do solo onde mergulha as raízes, mas igualmente da atmosfera onde sua copa se expande à luz do sol"(86).

O Naturalismo não percebeu senão a raiz natural da vida humana; não estudou senão o lado animal do homem. Cego pela

(85) EUCKEN, *Ein neue Durchblick der Weltgeschichte (Besprechung von Otto Willmann's Geschichte des Idealismus.)* Aufsätze, pág. 228.

(86) WILLMANN, *Didactik,* II, pág. 388.

teoria, não soube, ou não quis, conceber o homem em sua *totalidade*. Diminuiu, decapitou o homem real e aí jaz a causa de seu descrédito.

E aqui pode-se descobrir o princípio que FOERSTER pôs na base de suas obras: o homem moderno se tornou estranho à sua alma e à religião, não — como se pretende freqüentemente — em conseqüência de seu conhecimento mais profundo da realidade, de suas opiniões mais completas sôbre a vida, mas, ao contrário, por sua opinião demasiado superficial sôbre o homem e sôbre a vida, por seu unilateralismo, por sua fé em teorias livrescas, que lhe fecharam o espírito ao caminho da realidade. Volta à realidade significa volta à alma! Volta à alma significa volta a Cristo!

2.º) *As ciências da natureza sobreviveram ao Naturalismo*

O Naturalismo passou, as ciências naturais permanecem de pé como uma pirâmide no centro da vida moderna.

De acôrdo com essas ciências e, não, contra elas, nem sem elas, podemos ir avante com nossa concepção cristã da vida. O espírito, os métodos, o material científico, continuam como tesouro para nossa cultura, pedra angular de nossa mentalidade, fato capital da vida de nosso espírito.

3.º) *O estudo das ciências naturais é uma necessidade para os filósofos católicos.*

O abuso que o Naturalismo fêz da ciência não é razão para não a cultivar. Ao contrário, que os católicos se tornem especialistas no domínio científico, é meio excelente para favorecer e divulgar a concepção cristã da vida.

Aquêle que adquire renome no domínio científico e, ao mesmo tempo, professa a doutrina católica e nela conforma sua vida, faz, por isso, em favor de sua Fé, mais que pela publicação de cem opúsculos sôbre a concordância entre a Fé e a Ciência.

4.º) *O Naturalismo faz compreender claramente os perigos de uma especialização exagerada.*

Perigo da especialização. — Os adeptos do Naturalismo tornaram-se estranhos à vida real por sua especialização exagerada nas ciências naturais.

O velho provérbio *"Timeo hominem unius libri"*, não deve ser apenas traduzido "Temo o homem de um só livro", mas também "Temo o homem que não lê senão um livro", que se fecha num só domínio, cultiva uma só especialidade, estuda um só ramo do saber.

O homem de uma só especialidade torna-se fàcilmente o homem de um só método, de uma só opinião, de um só ponto de vista, torna-se fàcilmente, em suma, homem unilateral. Torna-se fàcilmente erudito, grande especialista talvez; mas permanece o perigo de não adquirir uma formação harmônica, e tudo se resume em "uma prodigiosa erudição e uma incomparável ignorância" (KIDD).

5.º) *Necessidade de uma filosofia da vida.*

O perigo do unilateralismo não pode ser evitado se não permanecermos constantemente em contacto com a doutrina filosófica que nos ensina a considerar a vida em sua universalidade, o homem na totalidade, a realidade em tôda a extensão.

4. Crítica da educação naturalista segundo Spencer

1.º) *A falência da concepção naturalista da vida acarreta a falência da educação naturalista.*

A verdade de uma filosofia da vida é a pedra de toque de seu valor educativo. O grau de verdade do Naturalismo foi medido e pesado e foi achado muito pequeno; isso se aplica igualmente a seu valor educativo.

O Naturalismo faliu como fundamento da vida; daí, não deve mais ser considerado como base da educação da juventude. É o fruto de uma concepção unilateral, bastarda, inumana, não pode formar senão homens unilaterais, desumanizados.

2.º) SPENCER *não visa senão ao homem animal; seu sistema de educação é unilateral.*

Êle não tem cuidados senão para as fontes inferiores da vida; não dá ao homem outra nutrição além da que toma ao terra-a-terra. Secou tôdas as fontes superiores da vida; fechou o caminho que leva ao ar, à luz, ao calor, ao sol; nenhuma aspiração às idéias superiores, nada de ideal, nada de Religião.

Tudo que é verdadeiramente humano é eliminado.

3.º) *A escala dos valôres de vida admitida por* SPENCER *foi totalmente invertida.*

Não a ciência, mas a Religião, não o corpo, mas a alma, não a Natureza, mas o espírito, encontram-se no primeiro plano entre todos os pensadores de nossa época.

4.º) *O Naturalismo mutilou o homem; mutila igualmente o conceito de religião.*

Educação naturalista já não é educação. — O conceito de educação é diminuído; sua significação, sua base, seu conteúdo, são simplesmente eliminados.

A educação deixa de ser educação, mas degenera em adaptação, desenvolvimento, crescimento. A educação, com efeito, supõe transformação, direção, reforma, refundição, no sentido de um ideal. SPENCER materializou a coisa de tal modo que não fica mais lugar nem para um ideal, nem para uma direção, nem para um govêrno, nem para uma influência qualquer. Assim, a educação, com SPENCER, torna-se "natural" e "científica" a tal ponto que deixa de ser educação, tal como, segundo a palavra de BOUTROUX, o Naturalismo havia pretendido tornar a moral "científica" ao ponto de deixar de ser a moral.

A educação, tal como a moral e a lógica, é essencialmente ciência normativa; supõe um fim, um escopo, uma ordem, um ideal, uma direção, como elemento essencial.

Assim o Naturalismo, aplicando-se à educação, desfigurou igualmente a realidade em proveito de sua doutrina preferida; a divinização da Natureza e o desdém do espírito. E SPENCER, sobretudo, no domínio da educação, sacrifica a seus preconceitos individualistas, a seus princípios do "laisser faire, laisser aller". Não a realidade viva, mas uma doutrina hipotética, foi a inspiradora da educação segundo SPENCER.

O que aqui recusamos na educação naturalista foi expresso da mais clara maneira por CHESTERTON:

"Tôda educação é violenta, porque criadora. É criadora porque é humana. Educar é tão violento como tocar violino, tão dogmático como pintar uma paisagem, tão brutal como construir uma casa. Em suma, educar é o que é tôda ação humana: é ir usurpando a vida e o desenvolvimento... O único *elemento eterno de qualquer educação* consiste nisto: estar de tal modo certo de uma verdade, a ponto de ousar inculcá-la a uma criança; ousar ser fiador da tradição humana e ousar transmitir essa verdade às novas gerações com a voz da autoridade, com palavras serenas... Em tôda parte os modernos fogem para escapar a êsse dever supremo; e sua única escusa é naturalmente *que suas concepções modernas da vida são tão insuficientes e hipotéticas,* que êles próprios delas não estão suficientemente convencidos, nem mesmo para ousar persuadir um recém-nascido"(87).

Assim como o Naturalismo havia desumanizado a vida, assim a educação naturalista tirou ao *conceito de educação* tudo quanto havia nêle de humano. Sua doutrina da educação é, em todos os pontos, o reflexo de sua concepção do homem e da vida.

5.º) *A educação naturalista vive do que nega e morre do que professa.*

FOERSTER(88) e CHESTERTON(89), confessaram, um e outro, que vieram do paganismo ao cristianismo, não por via de uma literatura apologética cristã, mas pelo estudo da sociologia e da moral de SPENCER. Um e outro sentiam manifestamente que, com tais teorias, o homem não quer, nem pode, viver. Teorias tais são impressas nos livros; nelas, porém, ninguém arrisca a vida. Vive-se, com efeito, sem saber, daquilo que se renega, notadamente da tradição cristã. O mesmo acontece com a doutrina spenceriana da educação. Ninguém no mundo ousaria aplicá-la aos próprios filhos. "Povo algum da terra jamais educou sua juventude de acôrdo com tais princípios; o sistema inteiro é um belo sonho", escreve DURKHEIM(90). Educação dêsse feitio é escrita para os filhos dos outros; mas desde que nos encontremos ante a própria progenitura, falamos a língua do coração, a língua da tradição.

Quem quer que examine, com um pouco de bom senso e alguma experiência da vida, as idéias de SPENCER sôbre a educação moral, verifica quanto é fria, ôca e estéril uma educação da qual é excluído o idealismo do coração e da Religião.

O homem não quer, nem pode, viver com a concepção naturalista da vida; e menos quer, ou pode, educar os filhos segundo os princípios da pedagogia naturalista.

A natureza do homem protesta contra as doutrinas professadas pela pedagogia naturalista e reclama o que ela proscreve.

Como pedagogista do antinaturalismo devemos mencionar em primeiro lugar Benjamin KIDD.

---

(87) CHESTERTON, *What's wrong with the world,* págs. 203-204.

(88) FOERSTER, *Die Unentbehrlichkeit der Religion, Hochland,* outubro, 1908.

(89) CHESTERTON, *Orthodoxy,* pág. 152.

(90) E. DURKHEIM, *Les règles de la méthode sociologique,* Paris, Alcan, 1907, pág. 11.

LITERATURA

Católica: A. Eymieu, *Le Naturalisme devant la Science*, Paris, Perrin, 1911;

J. Pacheu, *Du positivisme au mysticisme*, Paris, Bloud;

G. Fonsegrive, *L'évolution des idées dans la France contemporaine. De Taine à Péguy*, Paris, Bloud, 1917;

F. Brunetière, *Sur ler chemins de la croyance*, I, *L'utilisation du positivisme*, Paris, Perrin; *Id.*, *Discours de combat*, 1.ª, 2.ª e 3.ª séries, Paris, Perrin;

Card. Mercier, *Les origines de la psychologie contemporaine*, Lovaina;

Max Scheler, *Vom Umsturz der Werte*, 2 vols;

Vom Ewigen im Menschen U.A.W.; Sawicky, *Der Sinn des Lebens;*

O. Willmann, *Geschichte des Idealismus* III B. Braunschweigh, Viewegh;

Prof. de Groot, *Denkers van onzen Tyd.*, Amsterdã, *Van Langenhuyzen.*

Não-católica: A. Balfour, *The foundations of belief*, Londres, Longmans, tradução francesa, *Les fondements de la croyance*, com Introdução de F. Brunetière(*);

Id., *Theism and humanism*, Gifford Lectures, 1914, Londres, Hodder & Stougthon, 1915;

G. K. Chesterton, *Orthodoxy*, Londres, Lane, 1915;

R. Eucken, *Die Einheit des Geisteslebens*, e outras obras;

Sorley, *The ethics of naturalism;*

A. Messer, *Natur und Geist.* Oesterwieck, Harz, 1920;

Boutroux, *Science et religion*, Paris, Flammarion;

W. Rathenau, *Von Kommenden Dingen: Zur Mechanik des Geistes*, etc., Berlim, Fischer, 1921;

J. Ward, *Naturalism and agnosticism*, 2 vols., Gifford Lectures, Londres, Black.

(*) Lembremos, a propósito do livro clássico de Balfour sôbre as bases da fé, as belas páginas de Rui Barbosa nas *Cartas de Inglaterra*. Rui falava do "belo, forte e grande livro, a maior sensação dêstes tempos no mundo literário e no mundo político". (Estamos a citar a edição das *Obras Completas de Rui Barbosa*, Ministério da Educação e Saúde, vol. XXIII, 1896, tomo I, pág. 56.) Era em 1895. E desde então a obra de Balfour exerceu considerável influência no espírito de Rui: cf. Leonel Franca, *A psychologia da fé*, "Bibliotheca Brasileira de Cultura", Civilização Brasileira, Rio, 3.ª ed., 1937, págs. 123-124, nota. (Nota dos trads.)

SEGUNDA PARTE

A CONCEPÇÃO SOCIALISTA DA VIDA e a PEDAGOGIA SOCIAL-RADICAL

Para a determinação do fim da educação, o *indivíduo* é incompetente; êle não é mais que o *material da educação. O indivíduo não pode ser o fim da educação.*

(Paul NATORP, *Sozialpädagogik*, pág. 273.)

A educação tem por objeto fazer o ser social.

(E. DURKHEIM, *Les règles de la méthode sociologique*, pág. 11.)

Condições radicais da vida é que foram revolucionadas, e só uma *reforma pedagógica igualmente radical* pode bastar.

(John DEWEY, *School and society*, pág. 25.)

I. Exposição do Socialismo

1. *Considerações preliminares*

Socialismo. — No Socialismo, encontramos uma segunda concepção da vida a determinar correntes pedagógicas contemporâneas. Como mostrarão as considerações que se seguem, o têrmo "Socialismo" é tomado aqui como oposto a "individualismo"; designa, pois, uma concepção que põe a comunidade no centro da vida. Nesse sentido, abarca, a um tempo, a essência do sociologismo moderno e do movimento social-democrata.

Individualismo e Socialismo. — O problema fundamental da filosofia da vida se apresenta aqui sob a forma: qual a relação do indivíduo com a comunidade?

Antes admitia-se geralmente, com ROUSSEAU, KANT, STIRNER, NIETZSCHE, EMERSON e outros, a solução individualista da qual falaremos adiante. Basta observar, por ora, que ela considerava o indivíduo como o gigante a suster nos ombros o edifício social inteiro, e o indivíduo, pois, ocupava o ponto central da vida.

Foi em parte como reação contra o individualismo que nasceu o socialismo; para êste é a comunidade que constitui o centro de gravidade da vida.

Para o Socialismo a vida social ocupa a primeira plana; a comunidade é original; ela é a realidade; o indivíduo, ao contrário, é coisa acessória, produto da Sociedade.

Influência em nossa época. — Com o Socialismo, encontramo-nos no centro do movimento contemporâneo. Êle nos põe em contacto com o Sociologismo, que constitui poderosa corrente na vida intelectual de nossos dias. Dá-nos igualmente uma visão das teorias orgânicas da democracia social que, mais que qualquer outro movimento, decide do amor e do ódio na Sociedade atual.

Intérpretes. – Entre os principais intérpretes do Socialismo mencionaremos: A. COMTE, que propôs o têrmo "Sociologia"; a escola sociológica francesa, em que destacamos os nomes de E. DURKHEIM, LÉVY-BRUHL, DE ROBERTY, DRAGHICESCO, etc. Na Alemanha encontramos: SCHÄFFLE, LILIENFELD, SIMMEL, STAMMLER, MÜLLER-LYER e, em certo sentido, WUNDT.

Entre os social-democratas encontramos MARX, ENGELS, DIETZGEN, PLENGE, WILBRANDT, MÜCKLE, etc.

Pedagogistas sociais-radicais. – Entre os pedagogistas que sofrem a influência dessa concepção socialista da vida devemos citar: John DEWEY, Paul NATORP, Paul BERGEMANN, KERSCHENSTEINER, DURKHEIM e sua escola.

Consideramo-los pedagogistas sociais-radicais, para distingui-los dos pedagogistas sociais moderados, como WILLMANN, REIN, FOERSTER, KIDD e outros.

2. *O Poder da Comunidade*

O homem é um ser social não porque é homem, mas é homem porque é um ser social – tal é o princípio orgânico da concepção socialista da vida.

O homem é produto da comunidade. – A vida social domina a existência humana a tal ponto que tudo quanto é especìficamente humano não é senão produto da comunidade. O homem absolutamente não nasce homem; torna-se homem ùnicamente pelo contacto com outros homens. A Sociedade lhe constrói a vida especìficamente humana: é o seu berço, sua atmosfera, sua raiz, sua essência. "O homem não se torna homem senão pela comunidade humana" (NATORP)(1).

A Sociedade é a grande realidade. – A Sociedade é, por conseqüência, a grande realidade, o arcabouço da vida. Só ela é autônoma, original, característica, real, concreta; só ela apresenta vida, fenômenos, leis, ser próprios. Ela é o homem em grande, o macrocosmo, a encarnação da humanidade, o eterno humano. Só ela constitui o substrato de uma vida imperecível; morre o indivíduo, mas a Sociedade fica.

(1) NATORP, *Sozialpädagogik*, pág. 84.

A vida do espírito tem raiz na comunidade. – Suprimi a comunidade e tudo quanto apresenta caráter humano desaparece no nada. A vida do espírito, desde sempre considerada como o traço específico do homem, não pertence ao indivíduo, mas à comunidade. A comunidade é o substrato da vida do espírito. A própria essência dessa vida do espírito é de natureza social; saiu da comunidade; nela vive e se desenvolve. É à comunidade que remonta a fonte vital da vida do espírito, nela mergulham suas raízes e nela se encontram seu destino e seu fim.

A comunidade é o fundamento da tradição, o berço da Religião, o fulcro da moralidade, a pedra angular das construções lingüísticas, o subsolo da vida econômica, o alicerce primeiro da ciência e da técnica; é, em suma, o substrato de todos os valôres da vida. Todos os domínios da vida do homem se desenvolveram, como êle, com a comunidade, qual uma latada cósmica ao longo da qual sobe e se estende a vida do espírito.

"O Organismo social". – Para exprimir essa autonomia e essa característica da vida social, foram fortemente destacadas suas analogias com a vida animal.

A comparação da unidade social com a unidade orgânica, que, pouco a pouco, chegou a identificar a Sociedade com a existência orgânica, desenvolveu-se e arvorou-se logo em doutrina, designada com o nome de *"organicismo"*. À escola organicista pertencem SPENCER, LILIENFELD, NOVICOW, ESPINAS e outros.

Segundo essa escola, o lugar do indivíduo na comunidade é não apenas comparável, mas idêntico ao da célula no organismo(*).

"Realismo social". – A escola francesa se apresenta como a escola do "realismo social", a fim de fazer ressaltar vivamente isso de que a "comunidade" é uma realidade fora dos indivíduos que a compõem. A comunidade é "algo de diverso" da totalidade dos indivíduos; constitui uma realidade em si.

(*) O *organicismo*, forma de sociologia naturalista, está claramente apresentado por Armand CUVILLIER, em sua *Introdução à sociologia*, trad. e notas de Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna, vol. 28 da col. "Iniciação Científica", Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1966, págs. 24-30. (Nota dos trads.)

3. *A dependência do indivíduo*

O indivíduo é uma gôta de água no oceano da comunidade.

O indivíduo é um produto da comunidade. – Não foi o indivíduo que forjou a comunidade, mas foi esta quem fêz aquêle. O indivíduo é filho da comunidade. Essa existia antes do indivíduo, que só nasceu depois. Tudo quanto o homem apresenta de individual é coisa acessória em comparação com os liames sociais que unem os homens entre si.

"A bem dizer o indivíduo não passa de abstração, tal como o átomo do físico" (NATORP)(2).

A vida psíquica individual é sob todos os pontos de vista dependente. – Ao indivíduo aplica-se o dito: Que é que possuo que não haja recebido da comunidade? As condições de sua vida psíquica se encontram na comunidade; sua maneira de conhecer e de querer, de ser e de agir, de pensar e de fazer, supõe o próximo, o agrupamento, a família, a Nação, o Estado, a Igreja, a coletividade. Que seria êle sem a língua que recebe da comunidade? Que seria, sem a concepção de vida que seus pais, seus mestres, sua Igreja lhe inculcaram; sem as tradições que as gerações precedentes lhe legaram? É ilusão, pois, falar de uma vida psíquica própria do indivíduo; ela depende essencialmente da comunidade. A vida intelectual e voluntária do indivíduo é inconcebível sem a trama tecida pela vida social.

Redução do indivíduo à comunidade. – O indivíduo, por conseqüência, não possui nem vida, nem querer, nem pensar, nem fim próprios. O homem individual não tem valor próprio, não tem autonomia; é uma dependência da Sociedade.

Sua vida inteira é baseada na vida em comum; seu pensamento, no pensamento coletivo; seu trabalho, no trabalho cooperativo; êle é uma célula no organismo social, nada mais. E assim o homem deverá ser explicado, ao cabo de contas, pela comunidade; tôda a sua vida psíquica não pode ser concebida na inteireza, se não fôr reduzida a seus elementos sociais constituintes.

A grande revolução. – Os apóstolos do socialismo insistiram à saciedade no fato de que, na redução do indivíduo à comunidade, está o germe da grande revolução no pensamento social de nossa época. Assim como COPÉRNICO revolucionou a cosmogonia, ao mostrar que o Sol e, não, a Terra é o astro central ao redor do qual gravitam os corpos componentes de nosso sistema planetário, assim também o pensamento social revolucionou a concepção da vida estabelecendo o princípio de que não é o indivíduo que explica a Sociedade, mas a Sociedade que explica o indivíduo.

(2) NATORP, *Sozialpädagogik*, pág. 84.

Monismo social. Em suma, a distinção entre indivíduo e Sociedade é resolvida no sentido de que só a vida social é uma realidade, na qual a vida individual é absorvida. E assim todo o movimento acaba num "socialismo radical" e, como dizem STAMMLER e NATORP, num "monismo social"(3). Só a Sociedade constitui a grande realidade.

4. *A Sociologia é a ciência das ciências*

A vida social é a realidade suprema; o estudo da vida social é, pois, a ciência suprema.

Ramo algum do saber está tão próximo do coração do homem, como o estudo do próprio homem. Ora, parece manifesto que o homem inteiro tem raízes na comunidade. Impossível, pois, conhecer o homem sem o estudo da vida social.

"Se o homem fôsse um indivíduo, aprenderíamos a conhecê-lo pelo exame científico do indivíduo. Mas é um ser social, membro de uma comunidade da qual recebe a maneira de pensar, as idéias, os valôres de vida, da qual, como ser intelectual, é inteiramente dependente, e sem a qual seria um idiota mudo. O que pensa no cérebro do homem não é o homem, é a comunidade...

"Se, pois, quisermos compreender o homem, devemos compreender a comunidade. Devemos saber para onde se dirige o navio no qual o indivíduo empreende a viagem da vida; devemos ter idéia clara da origem, da evolução, do fim da humanidade"(4).

Tal era já o pensamento fundamental do criador da Sociologia, A. COMTE. Propôs nova classificação das ciências, com a Sociologia em primeiro lugar. Não poderia ser de outra forma: desde que o ponto de vista "social" é considerado o ponto de

(3) NATORP, *Sozialpädagogik*.

(4) F. MÜLLER-LYER, *Die Entwicklungsstufen der Menschheit. Eine systematische Soziologie. Der Sinn des Lebens*, München, Langen, 1921, pág. 259.

vista humano supremo, a ciência social se torna a ciência por excelência. A Sociologia foi considerada como a síntese de todos os outros domínios do saber, tornou-se a ciência-mãe.

5. *A Sociologia como filosofia da vida*

Só a Sociologia está em condições de resolver os grandes problemas da vida; só ela está autorizada a construir uma filosofia da vida.

Ela foi, de fato, encarregada dessa tarefa desde quando foi proclamada a rainha das ciências, a síntese de todos os domínios do saber. O sociólogo se tornou o homem encarregado de julgar definitiva e soberanamente da origem, da finalidade e do sentido da vida([5]).

A Sociologia moderna abriu ao espírito humano nôvo império de saber positivo. Quando unimos êsse tesouro de conhecimentos ao das ciências da Natureza, estamos em condições de construir uma filosofia que, em lugar de velhas ilusões, nos oferece novos ideais, os únicos dignos de nossa cultura. Pois a ciência do homem pode resolver os grandes enigmas da vida humana, enigmas ante os quais o homem pré-sociológico era totalmente impotente"([6]).

Pode parecer estranho, à primeira vista, que a Sociologia fique encarregada do problema da concepção da vida. Mas, à medida que se reflete nesse princípio e se estuda a história da filosofia, descobre-se que o homem, em todos os tempos, teve inconscientemente uma concepção da vida segundo as necessidades de sua vida social e segundo as exigências de seu pensamento social. No fundo, os sistemas filosóficos eram construções de idéias sociológicas([7]).

6. *Socialização de todos os domínios culturais*

Todos os domínios culturais estão incorporados na Sociologia.

Só o ponto de vista sociológico está em condições de conceber o homem em tôda a sua realidade. O ponto de vista sociológico é, por conseqüência, o único ponto de vista científico do qual todos os domínios da vida humana devem ser estudados.

---

(5) Cf. DEFOURNY, *Le rôle de la Sociologie dans le positivisme*, Lovaina, 1903.
(6) MÜLLER-LYER, *op. cit.*, prefácio, V.
(7) Ver o desenvolvimento dessa idéia em J. DEWEY.

Tal é o sentido da socialização de todos os domínios culturais: o ponto de vista sociológico deve ser aplicado em tudo e por tudo.

Assim como nunca se teve conhecimento suficiente do homem antes do nascimento da Sociologia, também nunca se chegou a uma concepção científica das atividades do homem antes de haver estudado a Sociologia.

A vida psíquica, moral, econômica, religiosa, política do homem nunca foi tratada a fundo. Sempre nos colocávamos no ponto de vista individual, partíamos sempre do indivíduo. Ora, o indivíduo é uma abstração. Assim também nossa psicologia, nossa moral, etc., são abstratas, individuais, unilaterais, superficiais. A realidade plena e inteira não pode ser concebida se não nos colocarmos no ponto de vista social, sociológico.

Para que sejam verdadeiramente científicas, a psicologia, a moral, devem tornar-se uma psicologia, uma moral sociais. E, assim, não sòmente a Sociologia se torna a ciência central, como detém o monopólio dos caracteres científicos.

7. *Socialização da Psicologia*

A vida psíquica é essencialmente vida social. Por conseqüência, só a psicologia sociológica está em condições de explicar a vida psíquica.

Abandono da psicologia tradicional. — Estabelecendo o princípio que acabamos de enunciar e que constitui o pensamento orgânico do socialismo, êste foi levado a cortar a artéria vital da psicologia tradicional. Tôda a tradição havia considerado o indivíduo como ser autônomo e como centro e razão de ser da vida psíquica.

Psicologia sociológica. — A Sociologia descobriu seu objeto no fato de as mais belas produções da vida do espírito não poderem ser explicadas pela psicologia individual. O indivíduo é impotente para explicar o nascimento, o desenvolvimento e a evolução da Religião, da língua, da ciência, do direito, da arte, das instituições sociais, do espírito da época, etc. Tudo isso é em essência o produto do pensar, do querer e do sentir coletivos.

Assim, existe uma vida psíquica coletiva irredutível à vida psíquica individual; esta, ao contrário, não passa de pálido reflexo daquela. A vida psíquica social, eis a vida psíquica por excelência; a vida psíquica individual vive inteiramente da vida

social; daí vem que a psicologia sociológica é a única, a verdadeira psicologia científica.

Determinismo sociológico. — As noções precedentes bastam para mostrar quanto, no domínio da vida cognitiva, o indivíduo depende da Sociedade.

Ora, isso se aplica bem mais ainda à vida da vontade. O livre-arbítrio é um sonho da psicologia individual. Desde que nos coloquemos no ponto de vista da Sociedade, descobriremos o indivíduo em sua verdadeira condição. Não passa de gôta de água no oceano da Sociedade; é agitado ao sabor dos movimentos da vida social.

A Sociedade é a vontade suprema, o juiz soberano; sua manutenção, sua conservação, sua vida, lhe asseguram a preponderância. Por outro lado, basta examinar, em determinado país, a estatística dos suicídios, dos casamentos, dos divórcios, dos crimes, etc., para aquilatar quanto a comunidade influi na vida dos indivíduos, quanto dobra impiedosamente sob seu jugo a vontade de seus membros, e dirige soberanamente o formigar da mofina humanidade. Assim foi negada a existência do livre-arbítrio e proclamado o determinismo sociológico.

8. *A Religião reduzida à vida social*

O homem tem religião não porque é um ser racional, mas porque é um ser social.

A Religião e a vida social. — A Religião é um produto da vida em comum e sua importância social constitui a própria essência da Religião. Esta tem sua razão de ser na comunidade; é a comunidade que determina o grau de verdade da Religião, é a pedra de toque de seu ideal, determina o valor de seu culto e a importância de sua moral. A Religião não tem valor próprio, nem autonomia, não cria valôres especiais, não tem vida própria. Existe em razão da comunidade; sua essência tôda visa à conservação da Sociedade, ao desenvolvimento da consciência social, à reafirmação do sentimento social e de solidariedade, à socialização do indivíduo, à idealização da comunidade. A Religião é filha da socialidade.

Jesus Cristo, o Cristianismo e a Sociedade. — Êsses caracteres não se aplicam apenas às religiões primitivas, mas também

ao Cristianismo. A concepção da vida ensinada por Jesus é, essencialmente, de natureza socialista: o amor ao próximo é o princípio fundamental de sua doutrina, o centro em tôrno do qual gravita sua vida inteira. Jesus despertou a consciência social e fortaleceu as molas sociais como ninguém antes dêle. Seu "Reino de Deus" não é senão a "comunidade ideal", a qual absorve completamente o indivíduo.

A Religião do futuro. — "Doravante a Religião se confinará nos limites da natureza humana", diz NATORP(8). Não passará de um meio para construir a comunidade. "Construir não o reino de Deus", diz MÜLLER-LYER, "mas o reino da humanidade, tal será a tarefa da religião futura"(9). Encontram-se as mesmas teorias em DURKHEIM, LÉVY-BRUHL e SIMMEL. No fundo, segue-se sempre o caminho traçado por COMTE: "o culto da humanidade" (Sociolatria).

Para o indivíduo, a Religião não tem outra significação senão a de incorporá-lo ao serviço da Sociedade.

9. *Moral sociológica*

Moralidade, princípios morais, doutrinas morais, vida moral são produtos da comunidade.

O socialismo reduz a moralidade à socialidade.

A socialidade = a moralidade.

O bem e o mal são tais ùnicamente porque são sociais ou anti-sociais, porque favorecem, ou prejudicam, a comunidade, fora da qual os conceitos de bem e de mal não têm nenhum conteúdo, nenhuma significação, nenhum valor.

O homem deve cumprir seus deveres morais por causa da comunidade. Tudo quanto sabe e pode, tudo quanto possui e quer, tudo quanto é, recebe da comunidade. Essa consciência da dependência deve levá-lo à gratidão, ao devotamento, ao sacrifício, à renúncia. Ora, a renúncia é a alma de tôda vida social e também de tôda ação moral.

---

(8) *Religion innerhalb den Grenzen der Humanität.*
(9) MÜLLER-LYER, *Der Sinn des Lebens*, 1921, pág. 267.

Assim, a consciência de nossa dependência, o sentimento de solidariedade, a consciência social, o amor ao próximo e à comunidade (humanismo, filantropismo, altruísmo, idealismo social) devem sustentar nossa vida moral. Tôda a nossa civilização, tôda a Sociedade desmoronariam, se não cumpríssemos nossos deveres morais.

"O idealismo social" está, por si mesmo, em condições de manter o indivíduo ao longo da vida. A Religião é, aqui, supérflua. A moral se tornará *científica* ao tornar-se *sociológica.*

Aqui devemos, também, considerar as necessidades especiais de nossa época. A moral acompanhou os diversos estádios da evolução social e sempre se adaptou a êles. A moral sociológica tem por escopo determinar, para a Sociedade atual, os direitos e os deveres (*Relativismo*).

10. *Arte social*

A arte verdadeira é a arte social.

O individualismo na arte. — O individualismo, florescente no fim do último século (por volta de 1880), invocava sempre a divisa de "arte pela arte". Era essencialmente uma arte aristocrática, pessoal, abstrata, quando muito a arte de uma classe. O artista se isolava da turba; sua língua deixava longe a língua do povo; o conteúdo de sua arte tinha pouca, ou nenhuma, significação para a massa.

Expressionismo socialista. — Também para a arte soou a hora da socialização([10]). GORTER, H. ROLAND HOLST e, sobretudo, Adama VAN SCHELTEMA proclamaram a nova divisa: *"Não a arte pela arte, mas a arte a serviço da comunidade"*. Já em 1907 Adama VAN SCHELTEMA escrevia seus *Fundamentos de uma nova poesia, ensaio de uma **doutrina social da arte,*** onde se pode ler:

"Não a arte pela arte, mas a arte para a comunidade, a arte em razão de nossos concidadãos. Devemos tirar "alguma coisa" da arte, ela deve dar-nos alguma coisa..." *Os artistas devem ser servidores, servidores* da comunidade, com missão bem definida: elevar, enobrecer, aperfeiçoar suas tendências...

"Não se trata de contar de certa maneira que o sol se põe dêste ou daquele jeito; trata-se de comunicar os pensamentos e os sentimentos gerais

(10) Cf. GUYAU, *L'art au point de vue sociologique,* Paris, Alcan.

que o pôr do sol desperta em nós. Não as impressões ocasionais e pessoais mas, tanto quanto possível, o estado de alma da comunidade, não as idéias particulares do momento, mas a maneira de sentir de uma época, as disposições de espírito de uma comunidade — eis o de que se trata na expressão artística"([11]).

Essa obra sôbre a teoria sociológica da arte foi precedida de uma filosofia social-democrática da vida.

Em uma conferência intitulada *"O idealismo, um anexo aos fundamentos de uma nova poesia"* (1921) retorna, mais vigorosamente ainda, às idéias expostas acima:

"A arte deve *"servir"* — dela esperamos *salvação* — dela esperamos o que os gregos chamavam *Katharsis,* isto é, liberação harmônica da desarmonia trágica da vida (...) A literatura neerlandesa sempre foi didática no bom sentido. *A arte deve ensinar, a arte nos deve ser salutar, a arte nos deve edificar.* Ao contrário da fórmula de KLOOS: "A arte é a expressão mais individual da "emoção mais individual", deve-se proclamar que a arte é a expressão pura do ritmo geral de uma época"([12]).

A grande tarefa, a sagrada vocação de tôda arte e que ela deverá preencher, antes de tudo, em sua expressão mais pura e mais rica, o drama, deve ser: elevação de nossa vida moral, solução de nossos conflitos morais em uma esfera de sabedoria e de harmonia, a anunciação, o serviço, a representação de uma nova Sociedade"([13]).

11. *Socialização da História*

A estrutura social, a organização da comunidade constituem o fulcro de tôda a história.

Os "grandes homens" não passam de acessório. — Em sua concepção da história, o socialismo devia naturalmente lutar contra a doutrina de que os "grandes homens, os heróis, os reis, os homens de Estado, os gênios" são os fatôres determinantes da marcha da história. Ao contrário dessa teoria, o socialismo proclama a doutrina da concepção cultural da história, a qual, sob sua influência, logo considerou a organização social como fator capital do devir histórico.

Democracia social: ruptura com a tradição. — Para a democracia social, o passado inteiro deita raízes na vida econômica. Todavia, êsse passado só tem significação na medida em que confirma os princípios da democracia social.

(11) Adama VAN SCHELTEMA, *op. cit.,* págs. 97-105.
(12) *Idem, Over Idealisme,* 1921, págs. 17-18.
(13) *Idem, op. cit.,* pág. 27.

pedras angulares de tôda a cultura e de tôda a civilização, não passam de fenômenos acessórios. A Natureza é o fator capital da cultura e da civilização. A concepção naturalista da vida inaugurará uma nova civilização, pela consolidação e construção de verdadeiros fundamentos culturais: ciência, técnica, saúde física, desenvolvimento intelectual, trabalho, pela explicação e extensão, pelo desenvolvimento e aplicação dos princípios fundamentais de sua concepção da vida.

12. *Educação e pedagogia*

A Natureza é a grande educadora.

A formação científica é a alma da educação, o desenvolvimento físico é o seu arcabouço.

A filosofia naturalista da vida é o espírito de que cumpre impregnar a juventude. As ciências da Natureza (biologia, fisiologia, psicologia experimental) são a base única sôbre a qual se edificará a educação futura.

O Naturalismo não podia tardar muito a embrenhar-se no campo da educação. Qualquer concepção da vida acaba deparando com o trabalho educativo. A qualquer reforma, a qualquer opinião, a qualquer movimento se aplica o aforismo de W. von HUMBOLDT: "Deveis primeiro impregnar a juventude daquilo de que quiserdes impregnar a vida". É igualmente verdade quanto a qualquer concepção da vida. Se quiser durar, se desejar que seus ideais produzam fruto, importa que seus princípios penetrem a tradição pedagógica. Será senhor do futuro quem fôr senhor da mocidade.

E assim o Naturalismo se viu obrigado a revolucionar igualmente o domínio da educação e a construir doutrina pedagógica própria. Durante a vida inteira, A. COMTE prometeu expor um sistema de educação, mas a promessa nunca foi cumprida(*). SPENCER foi o maior protagonista da educação naturalista. Pode ser considerado o pedagogista do Naturalismo.

O movimento em favor de uma pedagogia exclusivamente experimental, que aspira a resolver todos os problemas pedagógicos por meio da experiência, é, igualmente, naturalista.

(*) V., a êsse respeito, o estudo exaustivo de Paul ARBOUSSE-BASTIDE, *La doctrine de l'éducation universelle dans la philosophie d'Auguste Comte*, "Bibliothèque de Philosophie Contemporaine", P. U. F., Paris, 1957, 2 vols. in-8.º de paginação contínua, 734 págs. (Nota dos trads.)

Em SPENCER sobretudo, encontramos o culto do estudo das ciências naturais levado até o fanatismo; em certos pedagogistas adeptos da experimentação, encontramos o fanatismo do método das ciências naturais como base única da pedagogia. Como representantes dessa tendência temos, na Alemanha, MEUMANN e W. LAY.

13. HERBERT SPENCER (1820-1903) *como pedagogista do Naturalismo*

Concepção da vida e Pedagogia. — Vemos, em SPENCER, de forma tangível, como a concepção da vida serve de base à pedagogia. Os dois domínios encontraram aqui, no mesmo autor, seu protagonista. SPENCER é, a um tempo, o filósofo e o pedagogista no Naturalismo.

Cada princípio relativo à concepção da vida encontra, em SPENCER, sua expressão pedagógica. Filosofia da vida e pedagogia estão intimamente ligadas; a primeira é o tronco no qual se enxerta a segunda. Estão em conexão orgânica. Revelam-se da mesma forma, no mesmo estilo. Conhecendo agora o modo de construção do Naturalismo, é-nos fácil conceber o estilo naturalista da teoria da educação e descobrir-lhe os princípios.

Vida e obras de Spencer. — Êsse filósofo nasceu em Derby a 27 de abril de 1820 e morreu em Brighton a 8 de dezembro de 1903.

Durante alguns anos exerceu as funções de engenheiro de estrada de ferro. A partir de 1846 dedicou-se inteiramente à literatura. A filosofia tornou-se o ideal de sua vida.

A obra filosófica de SPENCER se intitula *Sistema de filosofia sintética* (1860-1896) e compreende:

1) *Princípios gerais* (1862)
2) *Princípios de biologia* (1864)
3) *Princípios de psicologia* (1870)
4) *Princípios de sociologia* (1876)
5) *Princípios de moral* (1891)
6) Uma obra de pedagogia: *Education: intellectual, moral and phisycal* (1896).

Em princípio, a democracia social se opõe à tradição e só tem olhos para o presente e para o futuro. Significa essencialmente ruptura com o passado e impulso para reforma. As antigas formas sociais são essencialmente envelhecidas. Essa atitude é proclamada na divisa da imprensa socialista: *Vorwärts! Forward! Avanti! En avant!* O futuro traz nos flancos a Sociedade ideal. Nessa divisa deita raízes, igualmente, a idealização da juventude; porque na juventude pulsa o futuro.

12. *Cultura social*

A cultura do futuro deve ser cultura social.

Oposição à cultura individual. — A Sociologia mostrou que a vida cultural se desenvolveu sôbre o fundo da vida social. A cultura *nasceu* pela comunidade; cabe-lhe *existir* e *desenvolver-se* para a comunidade. O individualismo, com seu modo aristocrático de pensar, afastou a cultura de seu destino próprio. Fêz do indivíduo o centro e o fim da cultura e assim arrancou, da comunidade, carne e sangue.

Nesse fato está a causa primordial do fenômeno patológico designado sob o nome de "Questão social".

Não apenas os valôres econômicos da vida, mas a ciência, o direito, a arte, a literatura, a língua, a educação, a formação, que se desenvolveram essencialmente na terra virgem da comunidade, devem viver em proveito dela. A cultura individual havia desaprendido de falar da comunidade; esforçava-se por confinar tôda a vida cultural nos estreitos limites de um círculo, de uma profissão, de uma classe. Essa cultura de classe agoniza hoje, porque é artificial e por tôda parte vemos despontarem os prenúncios de uma renovação cultural que se levantará pela e para a comunidade.

13. *Ideal socialista da vida*

A construção de uma Sociedade nova é a tarefa capital do homem.

Idealismo social. — O homem não se faz homem senão pela vida em sociedade. Não levará vida verdadeiramente moral senão

na medida em que viver para a comunidade, a qual encerra o desenvolvimento mais elevado, o bem supremo e tôda a felicidade. Devotar-se à nova comunidade, tal o dever supremo do homem.

O maior obstáculo à realização de uma comunidade nova reside na Sociedade atual. Esta não é uma comunidade, mas uma sociedade, uma organização em que os grandes vivem à custa da comunidade.

Por essa razão todos os domínios abraçados pela vida devem estar sob o signo do "pensamento social". Não só temos necessidade de uma economia social, mas também de uma política, de uma medicina, de uma legislação sociais, etc. Em suma, a vida inteira deve ser socializada; nossa conduta, nossa maneira de pensar e de agir, devem ser colocadas sob o signo da comunidade.

14. *Comunidade de trabalho*

No trabalho está a fonte de todos os valôres da vida; na comunidade de trabalho está a própria alma de tôda a vida social.

"O trabalho é a base social da vida", proclama John Dewey. O trabalho é a coluna que sustenta a comunidade e a comunidade de trabalho é sua artéria vital.

A comunidade é fundada inteiramente na comunidade de sentimentos, de pensamentos, de vida, de trabalho. E na comunidade de trabalho a sociedade renasce sem cessar. A comunidade de trabalho é a eterna Fonte de Juventa da vida social. Portanto, é na comunidade de trabalho que se encontra a mais alta escola de vida social.

15. *Socialização da educação*

A educação é essencialmente um conceito social.

A educação fica incompreensível sem seu fundamento social. O elemento "social" constitui a trama da educação. Todos os seus meios, tôdas as suas instituições, seus ramos, seus métodos, são de natureza social.

Sua tarefa é uma tarefa social: a socialização do indivíduo, a conservação e a propagação da comunidade.

Esta é a grande educadora. Aqui se percebe distintamente como a concepção da educação reflete tôda a filosofia da vida.

16. *Pedagogia social-radical*

A pedagogia social é a pedagogia do futuro.

Ela segue novos caminhos; coloca-se inteiramente sob o signo da nova corrente social e da nova ciência, a Sociologia, que se faz sua principal ciência auxiliar. A tarefa principal da pedagogia nova é o exame das relações mútuas entre a educação e a comunidade. A educação supõe a comunidade, e esta supõe aquela.

O grande valor educativo da vida social ficou até aqui ignorado e inútil. Cabe à pedagogia nova considerar a educação à luz da comunidade, e esta à luz da educação. Para a comunidade, nela e por ela deve a educação seguir novos caminhos.

*

Mons. DEPLOIGE escreveu uma obra notável sôbre *Le conflit de la Morale et de la Sociologie*[14]. Vê-se, pelo precedente, que conflito análogo existe entre a Sociologia e a Pedagogia.

(14) Institut Supérieur de Philosophie, Lovaina, 1913.

II. Pedagogistas Sociais-Radicais

1. JOHN DEWEY (1859-1952)

Dewey e W. James. — Com J. DEWEY entramos em contacto com um americano puro-sangue. Em sua concepção da vida e, sobretudo, em sua pedagogia sentimos palpitar a vida intensa da América, com suas luzes e suas sombras.

J. DEWEY, pois, se coloca no mesmo plano de JAMES. Participa, com efeito, do mesmo movimento ao qual JAMES deu foros de cidade na filosofia sob o nome de pragmatismo. Depois da morte de JAMES, em 1910, DEWEY se tornou o principal intérprete dêsse movimento. Todavia, foi sobretudo no terreno da pedagogia que DEWEY pensou e trabalhou como pragmatista e, nesse sentido, pode ser considerado como o pedagogista do pragmatismo. Se se pode homenagear o pragmatismo como produto típico do espírito norte-americano em filosofia, é igualmente verdade que a pedagogia de DEWEY é essencialmente norte-americana. E sob êsse aspecto pode-se saudar em DEWEY o representante mais autorizado da pedagogia norte-americana contemporânea. Consideramo-lo aqui sobretudo como pedagogista social-radical.

I. *John Dewey: o homem e o pensador*

Vida. — Desde 1904 John DEWEY foi professor de filosofia na Universidade de Colúmbia, em Nova York. Nasceu em 1859, tornou-se doutor em filosofia na Universidade Johns Hopkins, de Baltimore, professor de filosofia em Michigan (Minnesota) e em Chicago, onde era igualmente diretor da "Escola de Pedagogia" e onde fundou uma nova escola primária particular (1896), hoje fundida com a escola particular do Coronel PARKER e anexada, como antes, à universidade.

Obras. – No *terreno filosófico pròpriamente dito* publicou: *Psychology* (1886); *Leibnitz* (1888); *Ethics* (1893), reeditada em 1908 com a colaboração de TUFTS (Chicago) (Londres, G. Bell); *Essays in experimental Logic* (1916, University of Chicago Press, Chicago); *How we think* (1909, Londres, Heath & Cia.); *The influence of Darwin on philosophy and other essays* (1910, Henry Holt, Nova York); *German philosophy and politics* (1915, N. Y., Henry Holt); *Human nature and conduct* (Londres, Allen, 1921); diversos artigos em revistas.

De DEWEY *como pedagogista* citamos:

The school and society (1899). Três conferências que fizeram época e foram traduzidas para várias línguas: *My pedagogic creed* (1902); *The educational situation* (1903); *Moral principles in education* (Riverside Ed. Monographs, Boston); *Interest and effort* (*id*); *How we think; Schools of to-morrow* (Londres, Dent, 1915). Além disso, vários artigos sôbre filosofia em MONROE, *Cyclopedia of education.*

O Prof. FINDLAY (Manchester) publicou na Inglaterra uma edição especial dos principais artigos de DEWEY sob o título: *Educational essays by John Dewey*, 2 vols. (Londres, Blackie).

Em língua francesa publicou-se um estudo de DEWEY, "L'éducation au point de vue social" (*L'Année pédagogique*, 1913, Paris, Alcan). *L'école et l'enfant* foi editada com prefácio de CLAPARÈDE (Delachaux)(*).

(*) No original está *L'école et la société* onde pusemos *L'école et l'enfant.* Pois, quanto saibamos, tradução francesa de obra de DEWEY, publicada, com prefácio de CLAPARÈDE, por Delachaux [Delachaux et Niestlé, Neuchatel e Paris] é *L'école et l'enfant*, estudos traduzidos por L.-S. Pidoux, para os quais CLAPARÈDE escreveu, em 1913, cêrca de quarenta páginas de introdução, páginas que, julgadas inexcedíveis pelo próprio DEWEY, ficaram clássicas.

Com o título de *La escuela y la sociedad* foi publicada a tradução espanhola, feita por Domingo Barnés, pedagogista de larga reputação ("Actualidades Pedagógicas", Beltran, Madri, 3.ª ed., 1929).

Para o português foram passados alguns livros de DEWEY: *Como pensamos*, trad. de Haydée Camargo Campos, vol. 2 destas "Atualidades Pedagógicas", São Paulo, 3.ª ed., 1959; também nesta coleção foi publicada *Democracia e educação*, trad. de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira, vol. 21, 3.ª ed., 1959; *Vida e educação*, trad. de Anísio Teixeira, ainda nestas "Atualidades Pedagógicas", São Paulo, 5.ª ed., 1959; *Reconstrução em filosofia*, nova trad. de Antônio Pinto de Carvalho, revista por Anísio Teixeira, "Biblioteca Universitária", série I, vol. [illegible] ...nal, São Paulo, 2.ª ed., 1959. Do artigo de DEWEY mencionado pelo Autor, "L'éducation au point de vue social", foi feito, há decênios, resumo em português, "Educação e sociedade", uma das "Notas de pedagogia", de J. B. DAMASCO PENNA, na *Revista de Educação*, da Diretoria do Ensino do Estado de São Paulo, vol. XVII-XVIII, março e junho de 1937, números 17 e 18, págs. 32-34. Aspectos capitais do pensamento deweyano estão estudados a fundo no artigo de L. VAN ACKER, "O naturalismo de John Dewey", *Revista Brasileira de Filosofia*, vol. VII, fasc. IV, out.-dez. 1957, págs. 408-419. E, para terminar esta nota já estirada, lembremos que indicações mais circunstanciadas a respeito da publicação de DEWEY em português podem encontrar-se num estudo publicado na revista *Atualidades Pedagógicas* (outrora editada pela Companhia Editora Nacional), sob o título de "A vida e a obra de John Dewey", n.º 48, setembro-dezembro de 1959, pág. 3 e segs. (Nota dos trads.)

A concepção da vida em Dewey. – Trata-se aqui de fazer conhecer simplesmente a concepção que DEWEY tinha da vida, concepção que serve de base à sua pedagogia. A êsse respeito, os pontos de vista seguintes têm sua importância:

1.º) **Pragmatismo.** DEWEY pertence ao movimento pragmatista de que JAMES foi o porta-bandeira e que outrora caracterizamos assim: "A ação precede"; sem ela, conhecer e pensar ficam inacabados. A teoria resulta da prática. Pensamentos, hipóteses, concepções, filosofias, devem submeter-se à pedra de toque da vida prática. Considerados em si mesmos, não são verdadeiros nem falsos; assim se tornam segundo assegurem o êxito ou o malôgro de nossas ações. A mais segura pedra de toque da verdade é seu resultado prático; a verdade é um instrumento para agir, satisfazer, enriquecer, enobrecer nossa vida. Tudo quanto diz com o conhecimento, o pensamento, a concepção da vida, a verdade, o saber, a crença, tudo deve ser chamado à barra, não da razão ou da inteligência, mas da ação, na mais larga acepção do têrmo(1).

DEWEY defendeu sobretudo a opinião de que a verdade não possui senão caráter *instrumental;* é a serva de nossa ação, um instrumento para edificar nossa existência.

2.º) **Experimentalismo.** – DEWEY *é partidário radical do método experimental.*

Não que seja homem de laboratório – nunca o foi – e sim no sentido de que considera a atitude do homem de laboratório como a única fecunda ante teorias e princípios, ante problemas da natureza e da vida. Para êle, todo método científico é, ao mesmo tempo, experimental.

Todos os partidários do pragmatismo insistem na experiência, no método científico moderno das pesquisas, mas DEWEY é partidário radical do método experimental em todos os domínios.

Para êle, agir cientìficamente é agir experimentalmente. O pensamento experimental é o pensamento por excelência; por essa razão, fala de uma "lógica experimental". Em sua obra muito interessante, *How we think*, proclama em cada página "que o fim por êle colimado é fazer nascer e desenvolver-se essa atitude do espírito, êsse hábito de pensar, que qualificamos de científico

(1) *V. O. T.*, outubro, 1921, pág. 34.

(Prefácio) e que "o pensamento fecundo e integral não é possível senão onde empregamos, de algum modo, o método experimental"(2).

Vê-se, assim, que êsse "experimental" em DEWEY, como aliás, em muitos norte-americanos, é empregado no sentido de experiência comum, de indução, mais do que no de experimentação pròpriamente dita. O de que se trata, segundo êle, é de que se deve experimentar tudo, pôr à prova, pesar segundo as conseqüências práticas, segundo o êxito na vida. Tôdas as teorias, todos os sistemas, tôdas as idéias, tôdas as concepções, devem ser submetidos *"à prova de fogo da conveniência"* (*ordeal by fire* (...) *trial by service rendered*)(3).

É nesse sentido que êle pode falar de uma "concepção experimental da vida" como a única filosofia da vida conveniente à América.

3.º) **O socialismo de Dewey.** — Isso nos conduz à terceira característica do ponto de vista de DEWEY: *A influência preponderante dos estados sociais na filosofia da vida.*

Enunciou êsse ponto de vista no seguinte princípio: "Tôda filosofia tem sua razão de ser na organização e no arranjo da vida social"(4). Pela história podemos assegurar-nos de que as necessidades sociais imprimiram seu sêlo na evolução do pensamento humano. O problema do conhecimento se desenvolveu em conexão estreita com o desenvolvimento social(5). A grande dualidade do intelectualismo e do sensualismo, da qual está imbuída tôda a filosofia moderna, não é mais que a revelação filosófica do duelo social entre as classes superiores e inferiores.

Em seu mui interessante estudo *German philosophy and politics*, DEWEY evidenciou como as condições político-sociais da Alemanha constituíram a trama da filosofia alemã.

Em nossos dias, é a democracia que influencia nossas maneiras de pensar. A democracia não é apenas um fenômeno que interessa nossa vida político-social; é uma fôrça que nos impulsiona a maneira tradicional de pensar e os sistemas em nova direção e nos revoluciona inteiramente a concepção da vida.

(2) *How we think*, pág. 99.
(3) *German philosophy and politics*, pág. 126.
(4) *The influence of Darwin on philosophy*, pág. 277.
(5) *The significance of the problem of knowledge*, págs. 271-304.

Aqui, DEWEY se empenhou na direção radical a tal ponto, que no fim de contas tôda a sua concepção da vida não apenas se encontra sob o signo do pensamento e das necessidades sociais, mas é por êles completamente dominada.

Os problemas sociais não apenas obtêm o lugar de honra em sua filosofia, mas esta é socializada. A tendência, o fim, o ideal, os meios e os princípios da filosofia da vida, devem encontrar ponto de partida nas necessidades sociais. Não a verdade, mas a organização social, eis o que, em última análise, deve decidir da escolha de uma concepção da vida. É assim que, falando da América e da "concepção experimental da vida", defende, declara: "Nossa organização social nos obriga a aceitar esta filosofia da vida"(6).

Que não se trata aqui apenas de orientação social de tôda a filosofia, mas de verdadeira socialização de todo o seu domínio, vemos da identificação completa do social e do moral e inversamente. "Motivos morais não são, afinal, nem mais nem menos que intenção e fôrça sociais, postas ao serviço de interêsses e fins sociais"(7). "A moralidade e a socialidade são idênticas"(8).

E assim DEWEY chega a situar-se como reformador radical no domínio da filosofia da vida, e é com idéias de reforma radical que entra no domínio da pedagogia.

I. *Dewey como pedagogista social-radical*

Sua influência. — O êxito de um homem ou de uma obra nem sempre constitui, sem dúvida, prova da verdade ou do valor de sua doutrina. Queremos, todavia, ressaltar, uma vez mais, que temos de tratar aqui de um pedagogista que exerceu influência considerável. Na América passa por "pensador cuja influência na reforma escolar não é igualada por nenhuma outra"(9).

Na Inglaterra, o Prof. FINDLAY (Manchester) é um campeão das doutrinas de DEWEY e criou uma escola segundo o sistema do pedagogista norte-americano. Sabe-se que na Alemanha o peda-

(6) *German philosophy and politics*, pág. 105.
(7) *Moral principles in education*, pág. 43.
(8) *Ethics*, págs. 434-436.
(9) Prof. H. SUZZALLO, na introdução da obra de DEWEY, *Moral principles in education*, pág. X.

gogista bem conhecido, KERSCHENSTEINER, sofreu fortemente a influência de DEWEY e é o promotor daquilo que se designa habitualmente sob o nome de *Arbeitsschule* (escola do trabalho, impròpriamente chamada de "escola ativa")(10).

Um reformador radical. – Tal é DEWEY. Empregamos aqui de propósito a expressão "radical" porque êle mesmo a usa constantemente quando expõe sua doutrina.

Segundo êle, deram-se na vida moderna três revoluções radicais, das quais a escola, até hoje, tomou muito pouco conhecimento ou não tomou conhecimento algum: a revolução intelectual pela ciência moderna; a revolução industrial pela técnica moderna; a revolução social pela democracia moderna. A terceira é conseqüência e coroamento das duas primeiras; é ela, pois, que deve principalmente ser considerada.

"Dificilmente podemos imaginar tenha havido jamais revolução tão rápida, tão vasta, tão completa (...) Que tal revolução não devesse transformar senão superficialmente a educação e a instrução, eis o que é inimaginável"(11). "Foram revolucionadas condições radicais da vida e só uma reforma pedagógica radical pode satisfazer"(12). "É manifesto que nossa vida social sofreu revolução profunda e radical. Se nossa educação deve preencher seu papel em nossa vida, tem de ser submetida a uma reforma completa"(13).

Concepção da vida e educação. – Na obra pedagógica, DEWEY não cita em parte alguma seu pragmatismo como fundamento de sua reforma educacional(*). Basta examinar os pontos capitais de sua concepção da vida, para nos convencermos de que as três pedras angulares dessa concepção foram estabelecidas sob a influência das pretensas três revoluções citadas atrás.

---

(10) G. KERSCHENSTEINER, *Grundfragen der Schulorganisation*, pág. 8.
(11) DEWEY, *School and society*, pág. 22.
(12) *Id.*, pág. 25.
(13) *Id.*, pág. 43.
(*) Observação da mesma ordem fê-la CLAPARÈDE na introdução ao livro de DEWEY pôsto em francês sob o título de *L'école et l'enfant* e há pouco referido numa destas nossas notas. Escreve, com efeito, CLAPARÈDE: "A psicopedagogia de DEWEY, embora lhe seja a expressão fiel [do pragmatismo] não está, de modo nenhum, ligada à sorte dessa doutrina. O próprio DEWEY não pronuncia sequer uma vez essa palavra em tôda a sua obra educacional, a qual teria podido, ao cabo, ser concebida por um psicólogo ou por um biologista a quem jamais preocupassem as questões de filosofia teórica" (*o. c.*, pág. 14). E, com a costumeira minúcia, acrescenta CLAPARÈDE em nota a essa passagem: A palavra "pragmatique", que se encontra na página 108 dêste volume, é devida ao tradutor e não figura no original (que traz o têrmo *prospective*). (Nota dos trads.)

Por conseqüência, o radicalismo de sua concepção da vida é que é o fundamento imediato de seus planos de reformas pedagógicas.

Tal como a ciência nova deveria nascer para conduzir à revolução industrial, tal como êsses dois elementos foram causa do desenvolvimento da democracia, assim também os três elementos da concepção da vida, segundo DEWEY, estão intimamente unidos à sua reforma pedagógica. O esquema seguinte nos mostra claramente êsse fato, assim como os princípios orgânicos de sua pedagogia.

Revoluções	*Ciência-Indústria*	– *Democracia*
Concepção da vida em DEWEY:	*Experimentalismo e Pragmatismo*	– *Socialismo*
Sua reforma pedagógica	*Método experimental*	*Socialização da educação*
	Ramos industriais	Socialização da organização escolar
	Aprender fazendo	Ideal da formação
	Escola do trabalho	Educação moral, etc.
	Educação social segundo DEWEY	

Educação social-radical. – Assim como as revoluções levaram a transformações *sociais* e as razões finais das concepções da vida se fundam em necessidades *sociais*, a educação, reflexo que deve ser de umas e outras, será, em primeiro lugar, *social*.

O sistema de DEWEY é uma *educação social-radical*. O que preconiza é, segundo sua própria expressão, a *"socialização total da educação"*. Segundo êle, pois, a educação social não constitui apenas a extensão, o complemento da pedagogia tradicional, mas é uma ruptura radical com o passado, e uma reconstrução total desde os fundamentos.

"O ideal de uma educação social, tal como o imagino, não é só aperfeiçoamento da educação corrente, mas apêlo a uma reconstrução radical dos princípios pedagógicos, baseada em nova concepção"(14).

---

(14) "L'éducation au point de vue social", pág. 48.

A educação tradicional é inconciliável com a democracia. Por essa razão, a educação social combate não apenas os ideais individualistas e as matérias que formam o objeto da educação tradicional, mas igualmente seus métodos de ensino e de disciplina, sua concepção da cultura, que visa exclusivamente às classes superiores.

Educação tradicional e democracia. — O caráter antidemocrático da educação tradicional é assim descrito por DEWEY:

"A educação tradicional forma cidadãos que não nutrem simpatia alguma pelo trabalho manual e não têm qualquer diretriz que lhes permita conceber os grandes problemas sociais e políticos de nossa época. A educação industrial forma trabalhadores, donos, talvez, de maior destreza, mas sem nenhuma largueza de espírito, nenhum senso da importância científica e social do trabalho que executam, nenhuma formação que lhes possa permitir algum progresso na carreira. Fazer, na instrução pública, duas porções, das quais uma segue os ideais tradicionais e outra forma trabalhadores manuais, é um plano de educação social totalmente estranho ao espírito da democracia (...) É funesto para uma democracia tolerar o desenvolvimento de classes sociais fechadas(...)"(15).

"Pela educação a distinção das classes (sociais) deve apagar-se definitivamente. Tal o princípio, a lei, que domina tôda a concepção social da educação"(16).

Socialização. — Os conceitos fundamentais da instrução e da educação são confiscados, em DEWEY, pela "socialidade". A escola, sua organização, seu programa, seus ramos de ensino, seu método, sua vida, seu ideal educacional, sua disciplina, todos os elementos pedagógicos, em suma, tiram a existência, o valor e a importância da "socialidade". Tôda a educação é socializada; a autonomia do domínio pedagógico é suprimida; êsse domínio é anexado pela Sociologia e por ela regido. A escola tem um fim *social* a que todos os outros estão subordinados. "A responsabilidade moral da escola e dos que a dirigem deita raízes na comunidade. A escola é essencialmente uma instituição criada pela comunidade para manter a vida e favorecer a prosperidade social"(17).

(15) *Schools of to-morrow*, págs. 315 e 316.
(16) "L'éducation au point de vue social", pág. 48.
(17) *Moral principles in education*, pág. 7.

"Fora de sua tarefa social, a escola não tem nenhum fim moral"(18).

"A tríplice unidade moral da escola pode ser enunciada: fim social, fôrça social e interêsse social"(19).

Princípio social de Dewey. — O que DEWEY pensa das bases da comunidade torna-se, para êle, o ponto capital e o que serve de base à comunidade será, igualmente, a alma da educação.

Ora, DEWEY professa, sem rodeios, que o trabalho em comum, a "cooperação", é a alma da vida coletiva.

"A Sociedade é um conjunto de homens obrigados a viver em comum porque trabalham na mesma direção, com o mesmo espírito e para o mesmo fim"(20).

"O *trabalho* constitui a essência da vida social, isto é, da vida humana"(21). "O *trabalho* constitui a base social da vida"(22).

Vida humana = Vida social = Cooperação

A cooperação é o fulcro da vida; aí também deve estar, conseqüentemente, o centro em tôrno do qual gravita tôda a educação escolar.

A escola atual é uma escola passiva. — A escola atual é um resto do passado social; é um anacronismo.

"Tal como o biologista pode reconstituir, por meio de um ou dois ossos, o animal inteiro, assim também podemos representar-nos a única atividade pedagógica demonstrada por nossa sala de aula ordinária, com suas fileiras de bancos sórdidos geomètricamente dispostos e seriados, tais que fique livre o menor espaço possível (...) Tudo está organizado para *escutar* (...) No sentido relativo, a atitude para escutar significa passividade (...) Não há lugar para o trabalho (...)"(23).

Fazer algo, produzir algo, a vida pròpriamente dita, tudo isso é excluído da escola tradicional: é uma escola passiva.

Semelhante organização escolar peca, em primeiro lugar, contra a natureza da criança. É *antipsicológica:* a criança, de seu natural, é ativa; quer agir, fazer alguma coisa, produzir, etc. Tôda

(18) *Id.*, pág. 11.
(19) *Id.*, pág. 43.
(20) *School and society*, pág. 27.
(21) *Schools of to-morrow*, pág. 164.
(22) *Id.*, pág. 165.
(23) *School and society*, pág. 29.

a natureza da criança exige que a escola aplique o princípio *learning by doing, aprender agindo, vivendo.* Mas a organização atual é, além disso, *anti-social:* "A simples aquisição de fatos e de verdades é uma ocupação tão exclusivamente individual, que conduz naturalmente ao *egoísmo.* Não há motivo social manifesto para adquirir o simples saber; não há aquisição social bem definida no êxito nos simples estudos (...) Tudo se reduz à emulação, ao progresso (...) A ajuda mútua no trabalho tornou-se crime escolar (...) Em nossa atual escola falta o cimento e o móvel da organização social. Do ponto de vista moral, a fraqueza trágica de nossa escola atual está em que ela pretende formar os futuros membros da Sociedade numa instituição onde as condições do espírito social, por assim dizer, faltam totalmente"(24).

A escola futura: a escola ativa. – As falhas *psíquicas* e *sociais* da escola atual só podem ser remediadas por uma reforma radical. A criança deve tornar-se o centro de tôda a escola.

"A escola antiga tinha o centro no professor, no livro, onde se quiser, menos nos instintos imediatos e na atividade da própria criança (...) Como em uma família ideal, a escola deve educar pelo comércio social, pela cooperação, pelas ocupações (...) A escola deve ser a continuação da família ideal"(25).

Com o introduzir o "trabalho" na escola, serão satisfeitas, a um tempo, as exigências sociais e psíquicas.

"A única maneira de educar para a vida social consiste em praticar a vida social (...) A escola não pode preparar para a vida social a menos que ela própria realize as condições típicas dessa vida (...) Se não, ensina a nadar sem entrar nágua"(26).

"A escola deve tornar-se uma *comunidade embrionária,* um microcosmo da comunidade, e não pode tornar-se isso se não assimilar as ocupações e o trabalho típicos da grande comunidade"(27).

Industrialização da escola. – Qual a ocupação típica da comunidade? Dewey não hesita um instante em reconhecer o trabalho industrial, o trabalho manual, como o elemento capital da "comunidade democrática". O "trabalho industrial", o trabalho

(24) *Id.*, pág. 28.
(25) *Id.*, págs. 51-52.
(26) *Moral principles*, pág. 14.
(27) *School and society*, pág. 44.

manual, constitui a base da vida social; e é a êle que a educação deve visar se quiser proporcionar formação social.

A escola deve ser industrializada.

"O ideal não consiste em empregar a escola como instrumento do sistema industrial existente, mas, antes, em fazer a indústria servir à reorganização da escola"(28).

"A educação será socializada fazendo-se da escola uma célula da vida real"(29).

Quando se enumeram as razões pelas quais "o trabalho manual e outros misteres práticos" são inscritos no programa, essas razões são sempre insuficientes e muita vez errôneas. Fora da utilidade prática, deve-se sobretudo considerar que: "O trabalho manual deve ser tomado em sua significação social como tipo de atividade graças à qual a Sociedade se mantém, como meio, para a criança, de tomar contacto com as primeiras necessidades da vida social (...) como meio, em suma, de a escola tornar-se verdadeira comunidade de trabalho, em vez de lugar isolado onde se aprendem lições"(30).

"O trabalho manual dá mais que a formação da mão; dá mais que o desenvolvimento da inteligência; é, por assim dizer, essencialmente um meio de fazer nascer hábitos sociais"(31).

Tornando-se um lugar de trabalho, a escola se tornará, por conseqüência, a verdadeira escola para a vida, onde circulará o sangue da comunidade.

Ideal da educação. – A escola deve reformar-se na base do nôvo ideal educacional democrático:

"Os ideais da educação e da formação foram e ainda são baseados, na maior parte, nos interêsses e nas exigências de uma classe aristocrática"(32).

"Para ser verdadeiramente educativa, a formação deve provocar a socialização do indivíduo em sua perspectiva da vida"(33).

(28) *Schools of to-morrow*, pág. 311.
(29) *Id.*, pág. 174.
(30) *School and society*, pág. 27.
(31) *Moral principles*, pág. 26.
(32) *Schools of to-morrow*, pág. 168.
(33) *Moral principles*, pág. 32.

"Intuição social, fôrça social e interêsse social – eis a trindade da evolução moral"(34).

A significação pedagógica da escola ativa. – Pode ser assim resumida a doutrina de DEWEY sôbre o valor moral educativo da escola ativa: "A própria "vida" em uma escola assim será moralmente educativa, pois a comunidade de trabalho despertará o espírito de serviço". (*The moral training given by the school community.*)

Aprendendo, agindo, adquirindo saber pela iniciativa pessoal, pela experiência e pela experimentação próprias, pelo espírito de cooperação, o próprio método de ensino será "moralmente formador". (*Moral training from methods of instruction.*)

Os ramos de ensino devem ser trabalhados de tal forma "que sejam meios para fazer a criança compreender a comunidade social da vida". A importância social de cada ramo deve ser posta em evidência. (*The social nature of the course of study.*)

Em tudo transparece, em DEWEY, a convicção fundamental de que "se as finalidades sociais forem objeto de atenção muito particular, o aspecto pedagógico seguir-se-á naturalmente"(35).

"O trabalho é a mãe de tôda disciplina"(36).

"Se quisermos realmente o reino pedagógico dos céus, o resto nos será dado por acréscimo – isto é, se nos identificarmos realmente com os verdadeiros instintos e necessidades da criança, e se nada desejarmos além de sua evolução completa e de seu desenvolvimento, a disciplina, o saber e a formação virão no tempo oportuno"(37).

Apreciação do sistema de Dewey. – Tal é, apresentado tão objetivamente quão possível, o sistema de DEWEY. Essa exposição, necessàriamente breve e esquemática, não deve fazer-nos perder de vista os seguintes pontos:

1.º) DEWEY deve ser contado entre os primeiros filósofos e pedagogistas de nossa época.

(34) *Id.*, pág. 43.
(35) *Schools of to-morrow*, pág. 194.
(36) *School and society*, pág. 31.
(37) *Id.*, pág. 71.

2.º) Sua obra apresenta grande significação e é muito interessante como forma pedagógica do pragmatismo.

3.º) DEWEY é o principal representante da pedagogia social-radical e da pedagogia reformadora contemporânea.

4.º) É o filósofo da escola ativa.

Por outro lado, sua obra apresenta sérias lacunas:

1.º) DEWEY é um pedagogista social unilateral: o indivíduo, para êle, é completamente absorvido pelo meio social.

2.º) São deixados de lado todos os fundamentos ideais da Sociedade. Só o trabalho manual é preconizado como fator da vida social.

3.º) DEWEY representa "o Americanismo" na educação.

4.º) DEWEY está sob a influência de J.-J. ROUSSEAU, que acreditamos estar realmente a ler. Como ROUSSEAU, DEWEY é unilateral e exagerado. Assinalou certo número de verdades, mas, fora delas, nada mais vê: acaba a realidade onde lhe acabam as idéias. Torna-se escravo de suas opiniões, põe-se a exagerar; e, fora de suas concepções, nada subsiste. Tem, em resumo, as disposições de todos os reformadores radicais.

5.º) Defeito capital de DEWEY: ausência completa de todo sentimento religioso, o qual, e só êle, teria podido pô-lo em guarda contra todos os seus unilateralismos.

A Religião ter-lhe-ia ensinado que o indivíduo é, ao cabo, o fim de tôda a vida social;

que, acima do *laborare*, do trabalho, das lutas e dos assaltos da vida, há ainda um *orare*, a prece, a meditação silenciosa e um modo de vida que traz, à alma, paz e felicidade;

que, na consciência e nas profundezas mais íntimas da alma, elaboram-se ações e pensamentos despercebidos da "comunidade" e portadores, todavia, da mais alta significação "social";

que há verdades e instituições, elementos na vida humana, os quais, não obstante as revoluções mais radicais, continuam imperecíveis e indestrutíveis no coração do homem e, pois, na educação do homem.

2. PAUL NATORP (1854-1925) (38)

I. *Significação da obra*

"Volta a Kant". — Paul NATORP foi professor de filosofia em Marburgo. Granjeou nome, de início, no domínio da filosofia e desempenhou grande papel no movimento de "Volta a Kant". Fala-se até da escola de Marburgo, onde NATORP era autoridade.

Abandono de Herbart. — O papel de NATORP no movimento em favor de KANT apresenta, para nós, menor importância. Seu nome e sua reputação estão igualmente associados ao movimento anti-herbartiano e êsse fato tem grande importância no movimento pedagógico na Alemanha. Êsse movimento anti-herbartiano foi criado, sobretudo, por NATORP. Começou seu ataque nas conferências do curso de férias em Marburgo em 1897 e em 1898, sôbre "HERBART, PESTALOZZI e a tarefa atual da pedagogia". Mais tarde, renovou muitas vêzes os ataques.

---

(38) Paul NATORP nasceu em Dusseldorf em 24 de janeiro de 1854. Estudou em Berlim, em Bonn e em Estrasburgo. Em 1881 tornou-se *Privatdozent* em Marburgo, em 1893 professor de filosofia.

1. Sua obra *filosófica* compreende:

   a) Estudos *históricos: Descartes' Erkenntnistheorie* (1882); *Forschungen zur Geschichte des Erkenntnisproblem im Altertum* (1884); *Die Esthetica der "Democritos"* (1893); *Plato's Ideenlehre* (1903).

   b) *Sistema filosófico* próprio: *Philosophische Propädeutik* (1905); *Logik* (1910); *Allgemeine Psychologie* (2.ª ed., 1910).

2. Sua obra *pedagógica* compreende:

   a) Estudos sôbre PESTALOZZI: *J. H. Pestalozzi: sein Leben und seine Ideen* (*Aus Natur und Geisteswelt*, Leipzig, Teubner, 1909); *J. H. Pestalozzi's Werke; Gessler's Klassiker der Pädagogik* (3 vols., 1905); *Idealismus Pestalozzis* (1919).

   b) PESTALOZZI e HERBART:

   Herbart, Pestalozzi und die heutigen Aufgaben der Erziehungslehre (1908).

   c) *Sistema pedagógico* próprio:

   Religion innerhalb der grenzen der Humanität; Ein Kapitel zur Grundlegung der Sozialpädagogik (1.ª ed., Tübingen, Mohr); *Sozialpädagogik, Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft* (1.ª ed., 1898, 3.ª ed., 1908).

   Gesammelte Abhandlungen zur Sozialpädagogik I. *Historischer* com as conferências sôbre *"Herbart, Pestalozzi'*, etc., *"Kant oder Herbart"*, *"Pestalozzi unserer Führer"*, etc.

   Philosophie und Pädagogik (1919); *Genossenschaftliche Erziehung als Grundlage zum Neubau* (1920).

   A partir de 1919 NATORP editou, em colaboração com Buchenau, *Zeitschrift fur Sozialpädagogik*.

   E mais artigos sôbre *Sozialpädagogik, Willensbildung; Platos Erziehungslehre in Rein, Enziklopädischer Handbuch der Pädagogik*, etc., etc.

Volta a Pestalozzi. — PESTALOZZI é o pedagogista que opôs constantemente a HERBART e êsse fato nos mostra outro caráter importante da obra de NATORP: a reabilitação do velho PESTALOZZI.

Voltaremos a isso mais tarde. O que importa destacar, desde logo, é que NATORP mostrou em PESTALOZZI "o grande pedagogista social". Por outro lado, quis fazer de PESTALOZZI um adepto de KANT e um precursor de seu próprio "socialismo pedagógico". Aqui, tomou seus desejos pela realidade.

Socialismo pedagógico. — NATORP nos aparece, em primeiro lugar, como representante típico da concepção socialista da vida e daquilo que êle mesmo chama "o socialismo pedagógico" (39).

II. *O socialismo de Natorp*

O valor do indivíduo. — Depois da exposição do socialismo feita precedentemente, parece-nos supérfluo assinalar os mesmos princípios em NATORP. Todavia, a reprodução, sob forma de alguns aforismos, poderá contribuir, em larga medida, para nos esclarecer acêrca do sistema de NATORP.

Os princípios seguintes permitirão julgar o valor que o sociólogo e pedagogista alemão atribui ao indivíduo.

"É *êrro eterno* crer que somos um *indivíduo;* em cada pulsação de nossa vida individual repercute, com efeito, física e psìquicamente, a vida da comunidade" (40).

"Não há, de fato, indivíduo humano, porque o homem não é homem senão na comunidade humana e por sua participação na vida social" (41).

"O *homem individual* não é, a bem dizer, mais que abstração, tal como o átomo do físico. Em vista de tudo quanto o faz homem, êle jamais se nos apresenta como indivíduo que entrasse, depois, em comunidade com outros; não, sem *essa comunidade não é homem*" (42).

"Não o indivíduo, mas a humanidade é imperecível" (43).

Monismo social. — Depois dêsses aforismos sôbre o valor relativo da vida individual, parece supérfluo citar textos para

---

(39) *Philosophie und Pädagogik*, pág. 131.
(40) *Religion*, pág. 2.
(41) *Sozialpädagogik*, pág. 101.
(42) *Id.*, pág. 84.
(43) *Religion*, pág. 59.

mostrar o poder da comunidade. NATORP chama sua doutrina de "*Monismo social*". Fala dos "grandes princípios positivos da democracia social", mas, com efeito, seria êrro pensar que êle tomou sua concepção socialista da vida a MARX ou à democracia social. Chegou a ela pelo mesmo caminho que o próprio MARX, isto é, por KANT e HEGEL. Para êle, não há mais que vida espiritual, um espírito, uma alma, fundamento a todos os homens. Eis aí o Monismo. Indivíduo e comunidade não passam de duas manifestações diferentes de uma só e mesma vida do espírito. E, dado que a manifestação social dessa vida do espírito é, em muito, a principal, NATORP a batiza com o nome de "monismo social" ou "vida unitária social".

A Moralidade e o indivíduo. — Que o indivíduo mergulhe totalmente raízes na comunidade, é coisa que resulta ainda mais manifestamente dos princípios que NATORP enuncia sôbre o indivíduo em suas relações com a moralidade.

"*Consciência moral*, como tal, é necessàriamente *consciência social*" (44). "Em si, a moralidade permanece como coisa social e, não, coisa privada"(45).

A moralidade é, sob todos os aspectos, dependente da socialidade. A socialidade é conceito fundamental; a moralidade, conceito derivado.

Socialidade = *Moralidade*

Religião. — A Religião não tem nem valor nem vida próprios; como a moralidade, é dependência da vida social.

"Mais que todo o resto, a Religião deita raízes na comunidade"(46).

"Colocamo-nos no ponto de vista do princípio de que a Religião não pode encontrar fundamentos senão na humanidade e, não, acima ou abaixo dela"(47).

"Não pomos nossa confiança em qualquer outra religião que não a da humanidade"(48).

"A religião deve ser purificada de tudo, salvo de seu elemento moral, que a consciência coletiva deve conservar vívido na humanidade (...) O dogma, a vida futura, etc., devem ser rejeitados (...) Esperamos essa

(44) *Sozialpädagogik*, pág. 101.
(45) *Id.*, pág. 100.
(46) *Religion*, pág. 64.
(47) *Id.*, Vorwort, III.
(48) *Id.*, pág. 53.

purificação do rejuvenescimento da humanidade a começar de baixo: da jovem, forte consciência do proletariado"(49).

"Essa renascença da Religião será, um dia, fato consumado; será o fruto da renovação *moral* da comunidade humana"(50).

A vida é a vida coletiva. — A Sociedade é o fulcro, o centro de gravidade, o ideal, a fonte original da vida humana. O indivíduo, a moralidade, a religião, a ciência, e tôdas as outras potências humanas tradicionais servem ùnicamente de meio para favorecer a comunidade.

O ideal da vida. — O ideal mais elevado é o coletivo. "A elevação de *todo* o gênero humano à altura da natureza humana; a educação do povo, isto é, de todos os trabalhadores, pelo trabalho e pela cooperação, até o mais alto grau de cultura científica, moral e estética, e isso *na comunidade, pela comunidade, como comunidade*"(51).

III. *A pedagogia socialista de Natorp*

Educação social. — NATORP deu à sua pedagogia o título de *Sozialpädagogik* (Pedagogia social). Na realidade, entretanto, tôda a sua concepção do trabalho educativo se encontra sob o signo do socialismo, e sua obra deveria antes levar por título o que êle mesmo designou sob o nome de *Socialismo pedagógico* ou *Pedagogia socialista*(52). Só êsse título faria distinguir sua obra da "educação social", tal como entendida por FOERSTER, PAULSEN, REIN, WILLMANN e outros dos quais falaremos adiante.

Como característica de sua concepção da "pedagogia social", NATORP assinala que é "radical na doutrina e reformadora na prática"(53).

Educação social-radical. — Pode-se já prever o que significará êsse radicalismo; não visa senão a pôr em evidência radical a comunidade em matéria de educação. A comunidade se torna o centro de todo o trabalho educativo; a sociologia se torna sua ciência auxiliar por excelência; o indivíduo é pôsto em segundo plano.

(49) *Id.*, pág. 61.
(50) *Sozialpädagogik*, pág. 389.
(51) *Religion*, pág. 62.
(52) *Philosophie und Pädagogik*, pág. 131.
(53) *Id.*, pág. 131.

"Em matéria de determinação do fim da educação, o indivíduo não tem nenhum valor; é simplesmente o material da educação. O *indivíduo* não poderia ser o *fim* da educação"(54).

"O fim da educação só pode ser a socialização e, por ela, a moralização da vida inteira de um povo"(55).

"Em última instância, é só a comunidade que educa; sob todos os aspectos, a formação do homem é, ao mesmo tempo, tarefa da comunidade e fundamento da vida social"(56).

"O *meio capital* da formação da vontade é a *organização da comunidade*"(57).

"Em realidade, é a comunidade organizada que educa"(58).

"Não há educação sem comunidade"(59).

"A concepção individual da educação é uma abstração"(60).

"O conceito de educação social está baseado no princípio de que sob qualquer ponto de vista real, a educação do indivíduo depende da comunidade"(61).

"A lei derradeira é necessàriamente a mesma para o indivíduo e para a comunidade"(62).

Objeto da educação social. — Para NATORP, educação e comunidade são conceitos interdependentes. Assim lhes formula o estudo: "A educação social tem como tema as condições sociais da formação e as condições formadoras da vida social"(63).

Educação e Questão social. — Educação social é, em primeiro lugar, formação da vontade, educação moral.

A educação da vontade é feita "pela incorporação imediata nas organizações morais da vida". Todavia, uma educação moral não pode vingar senão numa vida coletiva moralmente fundada. Só a comunidade educa para o mal ou para o bem. E, assim, não nos encontramos só em face de um problema pedagógico, mas em face do problema da organização da vida humana coletiva, em face da questão social.

Durante séculos buscou-se moralizar o povo mediante um ensino de moral. Eram esforços mui louváveis. Mas, por quais

(54) *Sozialpädagogik*, pág. 273.
(55) *Id.*, pág. 245.
(56) *Id.*, pág. 204.
(57) *Id.*, pág. 217.
(58) *Id.*, pág. 219.
(59) *Id.*, pág. 84.
(60) *Id.*, pág. 94.
(61) *Id.*, pág. 94.
(62) *Id.*, pág. 95.
(63) *Id.*, pág. 94.

razões malograram? Porque a raiz está corrompida; a raiz é a vida do povo, a ordem social(64).

E, assim, a reforma social se tornou o grande meio de educação. Qualquer educação, qualquer instrução, é construção na areia, enquanto não fôr a Sociedade reformada. Reforma social é condição de qualquer reforma pedagógica.

Reformas. — Por outro lado, a própria educação deve ser reformada de sorte que possa contribuir para a reforma social, para a instauração da Sociedade nova. Resumimos aqui a essência do sistema de reforma de NATORP:

1.°) No terreno das instituições educativas, a *distinção* entre *classes* sociais é despida de qualquer fundamento lógico ou moral. A comunidade não pode frutificar senão na base do princípio da "comunidade da formação".

2.°) Tôda vida social é baseada na *comunidade de trabalho*. Escolas não podem exercer influência moralizadora senão na medida em que se tornam comunidades de trabalho. Para isso, devem tornar-se *escolas ativas*.

3.°) *Escola única*. A escola primária comum deve ser obrigatória para todos; terá, como ramos principais, as ciências naturais-técnicas e histórico-sociológicas.

4.°) Escola primária obrigatória até os 18 anos.

5.°) A instrução religiosa confessional deve ser "assunto particular". Deve ser suprimido todo ensino religioso dogmático.

6.°) O Estado. As instituições de ensino devem estar tôdas, sem exceção, nas mãos do Estado(65).

3. PAUL BERGEMANN(66)

Um extremista do movimento. — A obra de BERGEMANN não é mencionada aqui senão para completar o quadro da pedagogia social-radical. Essa obra mal pode aspirar a um valor intrínseco

(64) *Religion*, pág. 9.

(65) Para mais pormenores sôbre NATORP ver o estudo de DE HOVRE, "La pédagogie sociale en Allemagne", *Annales de l'Institut Supérieur de Philosophie* de Lovaina, tomo II, 1913.

(66) Paul BERGEMANN nasceu em 1863 em Löwenberg, na Silésia. Foi durante muitos anos professor no seminário pedagógico de Iena. Foi diretor das escolas da Silésia. Suas obras: *Aphorismen zur sozialen Pädagogik*, Leipzig, 1899; *Soziale Pädagogik auf Erfahrungswissenschaftlicher Grundlage und mit Hilfe der induktiven Methode als universalistische oder Kultur-Pädagogik*, 600 S. Gera, 1900. *Lehrbuch der pädagogischen Psychologie*, Leipzig, Teubner, 1901.

real. Pertence àquele gênero de publicações que lemos pelo dever da informação, mas deixam a impressão de que não há insânia que se não possa acobertar com um rótulo pseudocientífico. Por outro lado, alguns trechos poderão fazer-nos alcançar aonde se chega com os princípios orgânicos da pedagogia social-radical.

Bergemann e Natorp. – BERGEMANN começou pelo estudo de HERBART. Mais tarde, estudou SPENCER e a sociologia moderna. A obra de NATORP abriu-lhe caminho para a pedagogia social, mas êle estava muito imbuído da doutrina organicista para contentar-se com NATORP.

Por essa razão, experimentou construir uma pedagogia social baseada nos princípios da sociologia moderna. NATORP procede por via dedutiva: seu sistema inteiro é tirado do kantismo. BERGEMANN, ao contrário – basta consultar o subtítulo de sua obra – quer tomar, por ponto de partida, o material dos fatos e proceder segundo os métodos da sociologia indutiva.

Indivíduo e Comunidade. – BERGEMANN designa sua concepção como "Universalismo ou Pedagogia da Cultura". O que entende por isso é, nem mais nem menos, o monismo de NATORP; a vida coletiva é a vida por excelência; o indivíduo não passa de acessório.

"O universalismo considera a estimação social do homem como a estimação por excelência, como a única possível"(67). "Que o homem tenha valor por si e para si, é ilusão"(68). "A alma da criança é parte da alma social"(69). "Sob todos os aspectos, em matéria de instintos, sensações, vida cognitiva e volitiva, em suma, em tôda a estrutura de seu espírito, a vida individual é dependente da comunidade"(70). "Sob todos os aspectos a vida individual é socialmente dependente; nem fìsicamente, nem psìquicamente existe o homem real; não existe, com efeito, senão uma raça ou um ser coletivo, logo, um ser social (...) O indivíduo pensa, sente e age, nos pontos essenciais, como pensa, sente e age a comunidade em cujo seio nasceu"(71).

(67) *Soziale Pädagogik*, pág. 133.
(68) *Id.*, pág. 134.
(69) *Id.*, pág. 141.
(70) *Id.*, pág. 144.
(71) *Id.*, pág. 152.

"Entre cultura e comunidade não há sòmente conexão fortuita, exterior, e sim laço interior, causal. Sim, deve-se afirmar que cultura sem vida coletiva é absolutamente impossível; que tôda a evolução intelectual e afetiva, os costumes, o direito, a língua, a Religião, a arte e a ciência, em suma, todo o progresso cultural repousa na vida coletiva"(72).

"O indivíduo não tem senão existência aparente (...) A alma individual é enlaçada por fios sem conta que ela própria não teceu (...) de todos os lados é dependente de outras (...) Que é Alexandre sem Filipe; que é sem Homero e Aristóteles, Aristóteles sem Platão, Platão sem Sócrates, e Sócrates sem os Sofistas?! Não, não existem "indivíduos", "o homem individual" é uma pura "abstração vazia de qualquer conteúdo". Não há indivíduos, quer sob o aspecto físico, quer sob o aspecto psíquico (...) Nada existe por si, tudo é dependente; nada acontece que não seja determinado, não seja fenômeno conseqüente: *a ligação histórica engloba tudo; tudo é acontecimento.* Ninguém está em condições de escapar à conexão histórica; cada qual é um ser histórico até as fibras mais íntimas de sua organização psicofísica. Pendemos do fio histórico, e nêle nos debatemos, como o peixe no anzol"(73).

Organicismo. – Na base do sistema de BERGEMANN encontramos o seguinte princípio biológico: "Há uma lei biológica fundamental segundo a qual indivíduo algum jamais é, ou pode ser, individual; por um instinto imanente, o vivente é atraído para outro vivente, confunde-se com êle e engendra nôvo terceiro ser vivente"(74). Assim é com os indivíduos; assim como as células formam tecidos, órgãos e sistemas e produzem um organismo inteiro, assim os indivíduos tendem igualmente para a comunidade e engendram enfim a Sociedade que, como o organismo perante as células, tem vida autônoma própria perante os indivíduos que dela fazem parte.

Em BERGEMANN, a analogia entre o organismo animal e a comunidade é levada tão longe que chega à igualdade total.

Fim da educação. – BERGEMANN embrenhou-se na sociologia biológica a tal ponto, que dela pretende deduzir o fim da educação.

(72) *Id.*, pág. 200.
(73) *Id.*, págs. 240-241.
(74) *Id.*, pág. 73.

"O fim da educação não pode ser tomado como se pretende de ordinário, nem à religião nem à moral; deve ser deduzido da *biologia*"(75).

As circunstâncias é que fazem o homem e elas variam tanto que não se pode pensar num fim fixo e imutável para a vida e para a educação.

"Do ponto de vista biológico e histórico, é impossível definição concreta e geral da educação"(76).

E, entretanto, o próprio BERGEMANN considera como os dois pólos em tôrno dos quais a vida se move, "a conservação e o aperfeiçoamento da raça humana"(77).

"Em conseqüência, a educação não pode ter outro fim senão formar cada qual de tal sorte que seja feliz em viver para a comunidade e consagrar seus melhores esforços à conservação e ao aperfeiçoamento da vida da raça humana"(78).

A Igreja, o Estado e a Educação. — Para BERGEMANN, "a religião não passa de um quadro que orna a vida"(79). Seu lugar na vida cultural é acessório e, pois, na educação também.

A Igreja também é coisa acessória. "Apesar de seu direito histórico, a Igreja em caso algum tem o direito de exercer qualquer influência nas instituições de educação"(80).

"A organização, o cuidado e o govêrno da educação pública não podem ser tarefa senão, e exclusivamente, do Estado"(81).

O Estado é a concretização do conceito de comunidade[...] É Estado proprietário, comerciante, jurídico e educador, é, em suma, a unidade coletiva"(82).

Assim a educação social-radical, em BERGEMANN, dá na educação estatal.

(75) *Id.*, pág. 92.
(76) *Id.*, pág. 223.
(77) *Id.*, pág. 235.
(78) *Id.*, pág. 192.
(79) *Id.*, pág. 420.
(80) *Id.*, pág. 421.
(81) *Id.*, pág. 422.
(82) *Id.*, pág. 420.

4. G. KERSCHENSTEINER (1854-1932)

Pedagogista social e organizador da escola ativa

I. *O homem e a obra*

Biografia. — KERSCHENSTEINER nasceu em Munique em 1854. Depois de haver terminado os estudos normais, estêve algum tempo como professor primário. Visava a mais alto. Tornou-se preceptor em uma família de Augsburgo e seguiu, ao mesmo tempo, o curso do ginásio dessa cidade. Estudou, a seguir, matemática na universidade. Em 1883 tornou-se professor de matemática no ginásio de Nüremberg; em 1890 passou para o de Schweinfürt; em 1893 para o de Munique.

Em 1895, com a idade de 40 anos, tornou-se *Stadtschulrat* [Inspetor] e foi colocado à testa do ensino em Munique. Durante 25 anos exerceu o alto cargo e nêle adquiriu grande reputação pela organização da *Arbeitsschule* (escola ativa). Em 1920 aposentou-se com o título de professor *honoris causa* de pedagogia em Munique.

Suas publicações:

1899 — *Betrachtungen zur Theorie des Lehrplans.*
1901 — *Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend* (7.ª ed., 1921).
1905 — *Die Entwicklung des zeichnerischen Begabung.*
1907 — *Grundfragen der Schulorganisation*, traduzido para o neerlandês sob o título de *Escola do futuro* (Zeist Ploegsma).
1911 — *Charakterbegriff und Charaktererziehung* (Teubner).
1911 — *Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung* (3.ª — 1913, Teubner).
1911 — *Begriff der Arbeitsschule* (4.ª ed., 1920, Teubner).
1913 — *Wesen und Wert des naturwissenschaftlichen Unterrichtes* (nova ed., 1920, Teubner).
1915 — *Zwanzig Jahre in Schulaufsichtamt.*
1916 — *Deutsche Schulerziehung im Krieg und Frieden* (Teubner).
1917 — *Das Grundaxion des Bildungserfahren und seine Folgerungen für die Schulorganisation* (Deutsche Union Verlag).

II. *Kerschensteiner: sua concepção da vida*

Seu ascetismo religioso. — "O sentido verdadeiro e objetivo da vida continuará talvez, para o homem, enigma eterno"(83),

(83) *Wesen und Wert des natur. Unter.*, pág. 111.

escreve KERSCHENSTEINER. Durante a vida inteira tateou na escuridão. Em 1915 publica ainda, em sua obra *Vinte anos na carreira da inspeção*, uma poesia intitulada *"O sentido da vida"*, na qual diz: "Busco na noite o fim da vida. Não percebo luz alguma a lucilar na escuridão"(84). Em matéria de religião, aplica aqui e ali a palavra justa. Declara, entretanto, que a religião é impotente para esclarecer o homem moderno(85).

Idealismo social. — E, todavia, KERSCHENSTEINER sente que, quanto a si mesmo e quanto a outrem, não há senão um meio de levar auxílio verdadeiro ao homem moderno: "Apresentai novamente aos homens um digno conteúdo da vida"(86). Segundo KERSCHENSTEINER, não pode haver senão um meio de tornar a vida digna de ser vivida: "O cuidado de outrem. Eis o que dá conteúdo à vida"(87).

"Não foi o saber que libertou o mundo, mas o amor; não dominar, mas servir, eis o que assegura à vida um conteúdo digno dela"(88).

Trabalho. — Êsse princípio "amar e servir", êsse "cuidado de outrem" assegura conteúdo à vida, nos faz homens. Para nos tornarmos homens, somos, por conseqüência, destinados ao próximo, à comunidade, ao serviço da comunidade.

O trabalho — no sentido amplo da palavra — tal é o sentido da vida segundo KERSCHENSTEINER. A poesia de que falamos atrás termina pela seguinte estrofe:

> "Wenn wir das *Werk* vollenden, das wir müssen,
> Das gibt dem Leben Deutung und Gewicht.
> Nur dem zeigt sich ein edleres Gesicht,
> Der sich als *Werkzeug* fühlt im innersten Gewissen"(89).

KERSCHENSTEINER cita de bom grado a máxima de CARLYLE que poderia servir de epígrafe a tôda a sua obra:

(84) *20 Jahre in Schulaufsicht.*, pág. 118.
(85) *De Komende School*, pág. 68.
(86) *Id.*, pág. 67.
(87) *Id.*, pág. 70.
(88) *Id.*, pág. 74.
(89) "Quando cumprimos a tarefa que nos foi imposta,
Isso dá à vida sentido e pêso.
Só se mostra a uma luz nobre,
Quem se sente como instrumento em seu íntimo."

"O homem não é homem senão pelo trabalho"(90). Essa idéia capital volta a cada passo. "Não me torno homem senão pelo trabalho para e com os outros homens"(91). "Só nos tornamos homens pondo-nos voluntàriamente a serviço de outrem"(92).

Indivíduo e Comunidade. — "A perfeição pessoal, o dever, a dignidade suprema da personalidade, residem em seu amor, em seu sacrifício pela comunidade"(93).

Pôsto menos radical que BERGEMANN e NATORP, KERSCHENSTEINER não deixa subsistir dúvida alguma de que, para êle, só a comunidade é o bem supremo da vida. Não vê até inconveniente algum em explicar a relação do indivíduo com a comunidade pela relação da célula com o organismo animal. "No cumprimento de seu dever ante a comunidade, será a razão dos homens mais impotente que os instintos das células no trabalho do estado orgânico celular?"(94).

Comunidade de Estado. — Êsse fato se torna ainda mais manifesto quando acompanhamos KERSCHENSTEINER em seus próprios enunciados. Não fala tanto de comunidade, como antes de "Estado", não tanto de educação social, como antes, de "educação cívica". Por quê? Para êle, "o Estado" não é apenas a forma concreta da comunidade, mas "a forma social superior, a forma mais perfeita da comunidade"(95).

O fim supremo da vida humana se concentra em seu devotamento ao Estado. "O fim supremo da atividade humana consiste na realização do Estado cultural e jurídico no sentido de uma vida moral coletiva"(96). "A vida bem ordenada do Estado possui valor absoluto"(97). "O mais elevado ideal é ser cidadão"(98).

O caráter moral. — Não é senão tornando-nos bom cidadão que nos tornamos homem. No "civismo" está a pedra de toque do humano e do moral. Em KERSCHENSTEINER a moralidade está de tal modo voltada para o exterior, que êle fala constantemente

(90) *De Komende School*, pág. 44.
(91) *Deutsche Schulerz. im Krieg und Frieden*, pág. 89.
(92) *Id.*, pág. 60.
(93) *Begriff der Arbeitsschule*, págs. 13 e 24.
(94) *Deutsche Erziehung*, etc., pág. 153.
(95) *Id.*, págs. 153 e 137.
(96) *Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung*, pág. 26.
(97) *Id.*, pág. 30.
(98) *Id.*, pág. 35.

de *Rücksichtname-und Hingabesittlichkeit* (moralidade deferente e devotada)([99]). A moralidade é inimaginável sem o devotamento à comunidade que é o Estado.

"A consciência de cumprirmos uma tarefa por mínima que seja, para o bem da comunidade de que fazemos parte, é o comêço de tôda moralização de nossa atividade"([100]).

As virtudes morais do caráter são deduzidas das virtudes cívicas. Civismo provado é sinônimo de caráter provado.

Os três deveres cívicos. – Para que um indivíduo se torne "cidadão" e, ao mesmo tempo, "homem", deve preencher três grandes deveres cívicos:

1.º) Cada um deve exercer "no organismo do Estado a função que lhe é própria", isto é, sua profissão. "Aquêle que não contribui para o trabalho comum, não apenas não é um cidadão útil, mas age de maneira imoral"([101]).

2.º) Cada indivíduo deve considerar sua profissão e exercê-la não como fonte de vantagens, mas como função proveitosa para o Estado. Noutras palavras, cada indivíduo deve esforçar-se por moralizar sua profissão.

3.º) Cada qual deve trabalhar pela moralização, pela conservação e pelo aperfeiçoamento da comunidade total formadora do Estado([102]).

III. *Educação cívica*

Conceito social da educação. – Os princípios fundamentais da pedagogia de KERSCHENSTEINER podem, agora, ser deduzidos dos pontos principais de sua concepção da vida.

Conceberá a educação em sua significação social.

"A educação é ato cultural da *comunidade*, que distribui ao pupilo determinados bens culturais (religião, moral, direito, ciências, artes, técnica, usos e costumes sociais) de tal modo que desenvolvam na criança, e segundo suas disposições, o máximo de energia cultural em *proveito* do máximo bem-estar da *comunidade*"([103]).

(99) Cf. *Der Begriff der staatsb. Erziehung*, III e IV.
(100) *Begriff der Arbeitsschule*, pág. 42.
(101) *Id.*, pág. 18.
(102) *Id.*, págs. 19, 20, 21.
(103) *Deutsche Schulerz. im Krieg und Frieden*, pág. 132.

Educação cívica. – Todavia, KERSCHENSTEINER raramente fala de educação social. Sua divisa é "educação cívica", a qual encerra, para êle, qualquer outra educação. Formar "cidadãos úteis" é, ao mesmo tempo, formar caracteres, personalidades, homens religiosos, profissionais, homens cultos, etc. A educação cívica é o tronco onde vem implantar-se tôda a educação. "Se é bem concebida, a educação cívica torna-se educação geral, e encerra todos os outros propósitos, todos os outros fins da formação do homem (...) Formar cidadãos úteis deve ser o fim principal e essa tarefa educativa deve abraçar tôdas as outras"([104]).

O cidadão, escopo de tôda educação. – KERSCHENSTEINER volta constantemente a esta idéia: "Nossas escolas, de qualquer natureza e de qualquer tendência, devem, muito mais do que fizeram até hoje, ocupar-se do desenvolvimento do sentimento social (...) Em nossas escolas desenvolve-se sistemàticamente o egoísmo. Nada ou quase nada se faz pelo senso social"([105]).

"Tôdas as instituições de educação e de instrução do Estado moderno não podem visar senão a um fim único: *formar o cidadão*"([106]).

O caráter e a educação cívica. – KERSCHENSTEINER, entretanto, está plenamente convencido de que a "formação do cidadão" está ìntimamente ligada à educação do caráter moral. "Ser cidadão é estar a serviço de um ideal. Educação cívica é, pois, quase sinônimo de educação do caráter moral, de esquecimento moral de si"([107]).

Nossas escolas, a educação cívica e a educação do caráter. – "Tôdas as nossas escolas públicas são organizadas em vista do desenvolvimento da inteligência (...) Pretendem, é verdade, formar igualmente o caráter; pelo menos isso está em seus regulamentos. Mas faltam totalmente instituições sistemáticas para êsse fim; daí igualmente a falência de nossas escolas no que tange a êsse ponto importante"([108]). (A formação do caráter.)

"Nossas escolas são instituições para *aquisição* de saber e de aptidões intelectuais, mas de modo algum lugares onde se

(104) *Begriff der staatsb. Erziehung*, pág. 26.
(105) *De Komende School*, págs. 8-9.
(106) *Id.*, pág. 80.
(107) *Begriff der staatsb. Erziehung*, págs. 35-36.
(108) *Id.*, pág. 36.

aprenda a fazer *uso* dessas aquisições; e seguramente não são lugares onde se aprenda a empregar o saber e as aptidões adquiridas em prol da comunidade. Certo, em nossas melhores escolas ministra-se certa dose de educação, mas com vistas ao egoísmo. *Minha* inteligência, *meu* saber, *minha* memória, *minhas* capacidades intelectuais, tôdas as *minhas* vantagens pessoais; eis o que conta. *Eu,* eu recebo boas notas; *eu,* eu sou premiado; *eu,* eu fui bem nos exames (. . .)(*)

Certas aptidões intelectuais são, sem dúvida, desenvolvidas, não, porém, minha convicção moral, meu serviçalismo, minha generosidade ante os outros, meu civismo (. . .)"(109)

A grande reforma. — "A grande reforma que nossas escolas estão a exigir não é a inclusão, no programa, de uma ou outra nova disciplina, nem aumento das horas de Religião, de língua pátria, ou de francês, nem aumento dos anos de estudos, nem mais ou menos tarefas para casa, nem introdução de cursos de arte ou de instrução cívica, nem o apêrto ou a supressão dos exames, etc. Tudo isso em nada modifica o espírito da escola atual. Tudo isso não a transforma em escola do caráter ou de educação cívica"(110).

"A transformação da escola de lugar onde se cultiva "a ambição pessoal" em lugar onde se "prepara para o devotamento social"; sua transformação "de lugar onde se pratica o multilateralismo intelectual teórico" em "uma oficina de multilateralismo humano prático"; sua transformação "de um lugar onde se adquirem conhecimentos sólidos" em "uma escola onde se aprende o

(*) V., a respeito do egoísmo na escola, as ponderações de um psicopedagogista de nossos dias: "A rivalidade aumenta o rendimento, de maneira geral; mas como lembra DEESE (. . .), muito pertinentemente, tem ainda, muitas vêzes, outros resultados e principalmente o de desenvolver um espírito de emulação excessivo, antagonismos entre indivíduos, sentimentos de inferioridade nuns, de orgulho noutros. Caberia indagar, numa época em que a cooperação e o trabalho em grupo são cada vez mais procurados e necessários no nível do adulto, se é bem indicado continuar a favorecer e encorajar, tanto como se faz, a rivalidade individual no nível da criança. Ganhar "para si" é, ainda, sempre mais valorizado que ajudar um colega; não é raro que o desejo de ganhar e acumular pontos sobrepuje, no espírito da criança, o desejo de aprender. A criança é, aliás, vigorosamente estimulada nesse sentido pela ambição cega dos pais. A velha tradição escolar, na matéria, talvez devesse ser revista, a fim de que a escola contribuísse mais para a promoção de um espírito realmente social e cooperativo". (Paul OSTERRIETH, *Fazer adultos*, trad. e notas de Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna, vol. 91 destas "Atualidades Pedagógicas", Companhia Editora Nacional e Editôra da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1967, pág. 63.)

Há bons decênios, aliás, também DEWEY criticara o isolamento da criança, sempre estimulada a *competir* e jamais a *cooperar:* "... para uma criança, ajudar outra em sua tarefa é crime escolar". (Cf. o livro de DEWEY já citado numa destas nossas notas, *La escuela y la sociedad,* pág. 32.) (Nota dos trads.)

(109) *Freie Bahn,* págs. 18-19.

(110) *Id.*, pág. 18.

emprêgo judicioso do saber" — eis a reforma fundamental, necessária, indispensável, de tôda a nossa organização escolar"(111).

O princípio da reforma. — O princípio no qual se inspirou KERSCHENSTEINER em sua concepção e sua organização dessa nova escola é êste: "O único caminho de preparação para a vida no Estado é movimentar-se na vida social". Para isso, a escola deve tornar-se uma "comunidade em miniatura"(112).

O caráter, não menos que a convicção cívica, não se adquire sem a vida prática, sem a ação, sem o trabalho. O caráter moral não se adquire senão pela atividade moral, pelo devotamento, pela renúncia. Para isso, digamos ainda uma vez, a escola deve proporcionar ocasião de prestar serviços sociais e ser transformada numa comunidade.

"Quais são as relações fundamentais da vida social?" indaga KERSCHENSTEINER. "Introduzamos essas relações na vida escolar e estaremos certos de haver encontrado o princípio educacional. Ora, essas relações fundamentais são: *a*) o trabalho em comum; *b*) incorporação do indivíduo e de seu trabalho num grande conjunto; *c*) o domínio de si mesmo"(113).

Aqui se encontra o eixo fundamental da nova organização escolar, o princípio fundamental da escola ativa.

IV. *A escola ativa segundo Kerschensteiner*

A escola ativa, segundo KERSCHENSTEINER, é uma escola com um ideal, uma organização, um método, uma concepção conforme os princípios por êle professados em matéria de educação cívica e de formação do caráter.

O que ela não é. — Pouco importa como é entendida por outros.

Escreve KERSCHENSTEINER:

"Destreza da mão como *princípio* e *destreza da mão* como *matéria de ensino* podem faltar inteiramente numa escola e, não obstante, essa escola pode, no verdadeiro sentido da palavra, ser uma escola "ativa", assim como podem uma e outra ser objeto

(111) *Deutsche Schulerz.*, etc., pág. 88.

(112) *Begriff der staatsb. Erz.*, pág. 38.

(113) *Id.*, pág. 38.

de aprêço sem que a escola tenha, todavia, o caráter de escola ativa"(114).

A tríplice tarefa da escola ativa como escola de educação. — A escola ativa é, em primeiro lugar, uma escola com vistas à educação cívica. Como tal, incumbe-lhe tarefa tríplice:

1.ª) A tarefa da formação profissional ou, quando menos, pré-profissional. "A educação com vista a uma profissão é a condição preliminar da formação geral do homem"(115).

2.ª) A tarefa da moralização da formação profissional. Para êsse fim, a organização da escola em "comunidade de trabalho" é indispensável.

3.ª) A tarefa da moralização da vida social onde a profissão é exercida. Para êsse efeito, é necessária razoável autonomia.

Traços da escola ativa como escola do caráter. — "A escola ativa é a organização escolar que considera a formação do caráter como sua tarefa principal"(116).

KERSCHENSTEINER distingue(117) no caráter três elementos principais que devem ser desenvolvidos:

1.º) *Fôrça de vontade.* Os atributos passivos do caráter, tais como aplicação, paciência, perseverança, já se desenvolvem na escola atual. A isso a escola ativa deve ajuntar os atributos ativos e, sobretudo, o espírito de iniciativa, o que é feito pela liberdade e pela multiplicidade da atividade em tôdas as disciplinas.

2.º) *Lucidez de julgamento.* "A atividade intelectual pessoal é, bem mais que o trabalho manual, uma característica da escola ativa"(118).

KERSCHENSTEINER trata longamente dêsse ponto em sua obra *Wesen und Wert des naturw. Unterrichtes.*

"Tranformar os hábitos empíricos de pensar em hábitos lógicos ou científicos é característica capital da escola ativa"(119).

(114) *Begriff der Arbeitsschule,* Prefácio à 4.ª ed., VIII.
(115) *De Komende School,* pág. 30.
(116) *Begriff der Arbeitsschule,* pág. 94.
(117) *Charakterbegriff und Charakterziehung.*
(118) *Begriff der Arbeitsschule,* pág. 97.
(119) *Id.,* pág. 98.

3.º) *Delicadeza.* A comunidade de trabalho contribui para isso. Cooperando em grupo no mesmo trabalho, aprendemos a considerar os outros, a ser paciente, a assumir responsabilidade.

A escola ativa é uma escola social. — Assim como o individualismo e o intelectualismo estavam outrora intimamente associados na concepção da vida e nas teorias da educação, assim o socialismo e o pragmatismo (voluntarismo, ativismo) constituem hoje um só e único movimento de idéias.

Dá-se o mesmo com a "doutrina da escola ativa", ao menos em KERSCHENSTEINER. Dois elementos integrantes nela se confundem: é, em primeiro lugar, dirigida contra a escola individualista; seu ideal é ser uma *escola social.* Mas é dirigida, ao mesmo tempo, contra a escola intelectualista, a escola passiva, livresca; quer ser uma escola pragmática, uma escola da vontade, ativa, educativa, atuante, uma escola do caráter, uma escola de vida. Em resumo: como é uma "escola ativa", pretende tornar-se uma "escola social".

Socialização da educação. — A escola social não só traz novas exigências para a organização escolar interna, mas aumenta os *deveres* de educação da comunidade e os *direitos* à educação do indivíduo. "Se o Estado quer tornar-se realmente um Estado cultural e jurídico, isto é, atingir a mais perfeita forma de comunidade que conhecemos (. . .), deve *fundar suas instituições de ensino no princípio da igualdade de direitos para todos*"(120). "A idéia fundamental sadia de um sistema escolar social é: que *cada membro da Comunidade-Estado, sem distinção de nascimento, condição, fortuna, goze de seu direito ideal e indiscutível de ser devidamente educado conforme sua educabilidade intrínseca*"(121).

V. *Kerschensteiner e Dewey*

O que se viu pode bastar como esquema das idéias principais de um dos mais discutidos pedagogistas de nossa época. Um ponto, todavia, deve ser pôsto em evidência, notadamente as relações de idéias de KERSCHENSTEINER e DEWEY.

(120) *Deutsche Schulerz.,* pág. 137.
(121) *Id.,* Vorwort, pág. VIII.

Dewey, o filósofo. JOHN DEWEY pode ser considerado como o filósofo da educação social-radical e do movimento em favor da escola ativa. Nêle se confundem, como mostramos antes, o *pragmatismo* que concebe o homem como ser agente, e o *socialismo* que considera a comunidade como fonte original e valor supremo da vida.

Sua influência em Kerschensteiner. — Foi por volta de 1907 que KERSCHENSTEINER tomou conhecimento dos trabalhos de DEWEY. Desde então foi, por assim dizer, por êle hipnotizado. Não apenas idéias, mas frases, páginas inteiras, lembram inconscientemente "DEWEY". Seria muito fácil mostrar que a maior parte das obras de KERSCHENSTEINER, posteriores a 1907, não passa de desenvolvimento de "aforismos" de DEWEY. Anunciou, aliás, uma tradução da obra *How we think*, de DEWEY, obra que serve de fundamento à sua *Wesen und Wert des naturw. Unterrichtes.*

O mérito de KERSCHENSTEINER não se encontra, pois, na originalidade de seu pensamento. Seus trabalhos só nos podem fazer conhecer mais ìntimamente *a corrente social-pedagógica radical* que, pouco a pouco, tende a tornar-se "bem comum".

Kerschensteiner como organizador. — KERSCHENSTEINER não é nem pensador nem filósofo. Seus méritos resultam da vulgarização, sob forma mais moderada, das idéias de DEWEY e, sobretudo, da maneira pela qual organizou "a escola ativa" em Munique. É-nos impossível estender-nos neste ponto. Testemunhos de homens como FOERSTER, LAY, MÜNCH, BARTH e outros, que estudaram e seguiram de perto a ação de KERSCHENSTEINER mostram que há o que aprender com êle, quanto ao modo por que se pode experimentar a escola ativa(122).

5. ÉMILE DURKHEIM (1858-1917)

Sociólogo e pedagogista social-radical

A educação social-radical em França. — Nossa revista do movimento pedagógico social-radical ficaria incompleta, se deixássemos de parte o estado dêsse movimento em França.

(122) Para mais amplos pormenores consultar o Dr. PRANTL, *Kerschensteiner als Pädagog* (Paderborn, Schönigh, 1917). Uma crítica acerba da organização escolar de Munique encontra-se no Dr. E. LEITL, *Schulwesen und die Gefährdung der deutschen Volksschule überhaupt* (Verlag Ernst Reinhardt, Munique, 1916).

Encontramos em França numerosos representantes da corrente que funda a moral leiga na moral sociológica. No momento, a forma sociológica da moral é de muito a forma mais em voga da pretensa moral científica ou leiga. Nessa matéria distinguem-se:

J. PAYOT, *La Morale à l'école. Cours de Morale.*

REY e DUBUS, *Leçons de Morale fondées sur l'histoire des moeurs et des institutions.*

BELOT, *Études de Morale positive.*

BAYET, *La Morale scientifique.*

A educação moral leiga, em França, está, pois, completamente sob a égide da Sociologia. Ainda que aí esteja uma de suas características fundamentais, a educação social-radical vai ainda mais longe. Segundo ela, *tôda* a educação, assim como a pedagogia, devem colocar-se sob o império da Sociologia. Sob êsse último aspecto encontramos, como representante da educação social-radical, Émile DURKHEIM, professor de Sociologia e de Pedagogia em Bordéus e em Paris. Morreu em 1917.

I. *Vida e obra*

Vida. — E. DURKHEIM nasceu em Épinal em 1858. Em 1882 tornou-se *agregé* de filosofia e professou essa ciência em diversos liceus. Em 1885 fêz viagem de estudos à Alemanha para completar sua formação sociológica. Em 1887 tornou-se professor de Sociologia e de Pedagogia em Bordéus, onde foi criada a primeira cadeira de Sociologia em França. Em 1902 substituiu BUISSSON na Universidade de Paris.

Trabalhos sociológicos. — DURKHEIM é, em primeiro lugar, sociólogo; é nesse domínio que conquista o renome. Entre suas publicações citamos:

Le suicide. Étude sociologique (1897).

De la division du travail social (1893).

Les règles de la méthode sociologique (1894).

Agrupou em seu redor uma plêiade de colaboradores, de sorte que não é sem razão que se falou da "escola de Sociologia de DURKHEIM". O movimento tem por órgão *L'Année sociologique*, fundado em 1896. Entre os que lograram reputação nesse

domínio citemos LÉVY-BRUHL com sua obra *La science des moeurs.*

A obra pedagógica de Durkheim. – No campo pedagógico o próprio DURKHEIM publicou muito pouco. Aqui e ali roçou pela pedagogia em sua obra sociológica. O que escreveu, entretanto, com o título de "Pédagogie et Sociologie"(123) em seu *"Discours d'ouverture"* em Paris, basta para que se julgue dos princípios fundamentais desenvolvidos em suas lições de pedagogia(*).

É na obra altamente interessante de Monsenhor DEPLOIGE, Presidente do Instituto Superior de Filosofia de Lovaina, *Le conflit de la Morale et de la Sociologie,* que melhor se aprende a conhecer a obra sociológica de DURKHEIM. O fato de o conflito

(123) Publicado na *Revue de Métaphysique et de Morale,* 1903, págs. 37-54.

(*) Paul FAUCONNET (1874-1938), sociólogo francês discípulo de DURKHEIM, publicou-lhe obras de cunho pedagógico: *Éducation et Sociologie* e *L'éducation morale,* a primeira em 1922 e a segunda em 1925, uma e outra na "Bibliothèque de Philosophie Contemporaine", Alcan, Paris e uma e outra já reeditadas. A primeira foi posta em português há decênios e exerceu, em nosso meio, larga influência: *Educação e Sociologia,* trad. e notas de Lourenço Filho, "Bibliotheca de Educação", Melhoramentos, São Paulo, s/d; tem sido reeditada.

Outras obras de DURKHEIM também vieram a lume, bem depois de sua morte, entre as quais *L'évolution pédagogique en France,* 2 vols., P. U. F., Paris, 1938; *Montesquieu et Rousseau précurseurs de la Sociologie,* "Petite Bibliothèque Sociologique Internationale", Rivière, Paris, 1953; *Pragmatisme et Sociologie,* publicada por Armand CUVILLIER, Vrin, Paris, 1955.

Pequena antologia, já antiga, estampada ainda em vida de DURKHEIM, apresenta-lhe vida e obra: Georges DAVY, *Émile Durkheim,* "Les grands philosophes français et étrangers", Michaud, Paris, s/d. Outra antologia, desta feita bem recente, faz o mesmo: é o *Durkheim* de Jean DUVIGNAUD, col. "Philosophes", P. U. F., Paris, 1965.

Da edição francesa de *Éducation et Sociologie,* que andou esgotada por longo tempo, foi feita reedição em 1966. O pequeno livro passou para a coleção "Le sociologue", uma das componentes da série "Les précis de l'enseignement supérieur" que as Presses Universitaires de France (P. U. F.) vêm publicando ùltimamente. Essa reedição conserva, como não podia deixar de ser, o estudo preliminar de Paul FAUCONNET sôbre "A obra pedagógica de Durkheim", trabalho de primeira ordem, escrito por quem conheceu DURKHEIM muito de perto. E acrescenta um prefácio de antigo aluno de FAUCONNET, o psicopedagogista contemporâneo Maurice DEBESSE, breves páginas que situam admiràvelmente a figura de DURKHEIM como clássico da pedagogia. Composto com lucidez, que não exclui simpatia, êsse prefácio de DEBESSE declara ser algo de muito importante a contribuição de DURKHEIM para a pedagogia, "aquisição tão importante, talvez, quanto a da psicanálise de FREUD". "Tomando embora a colocar muita e muita coisa noutra perspectiva, o tempo (...) deu, em larga medida, razão a DURKHEIM", escreve também DEBESSE, que assim termina seu antelóquio, texto já hoje indispensável à compreensão mais acabada do pensamento pedagógico durkheimiano: "Êste clássico não é e, em todo caso, já não é mais um mestre imperioso a quem se obedece. É um amigo que a gente consulta porque é sempre de bom conselho".

O sociólogo tem sido muito estudado, muito discutido. V., entre várias outras, obras de Armand CUVILLIER: *Introdução à Sociologia,* trad. port. e notas de Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna, vol. 28 da col. "Iniciação Científica", Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1966, págs. 52-61 e *passim; Manual de Sociologia,* trad. port. de Fernando de Miranda, vol. 11 da col. "Coimbra Editôra", Coimbra Editôra, Coimbra, vol. I, 1965, págs. 87-93; *Où va la Sociologie française?* "Petite Bibliothèque Sociologique Internationale", Rivière, Paris, 1953; *Sociologie et problèmes actuels,* Vrin, Paris, 1958; e as de Fernando de AZEVEDO, *Princípios de Sociologia,* São Paulo, 1935 e *Sociologia educacional,* São Paulo, 1940, ambas várias vêzes reeditadas.

V. excelente resumo das idéias pedagógicas de DURKHEIM no livro de René HUBERT, *História da Pedagogia,* trad. port. e notas de Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna, vol. 66 destas "Atualidades Pedagógicas", São Paulo, 2.ª ed., 1967, 2.ª parte, cap. IV, § 1. (Nota dos trads.)

entre a moral e a sociologia estar ligado tão intimamente à obra de DURKHEIM basta para fazer-nos presumir que o mesmo homem, como pedagogista, haja suscitado, em França, o conflito entre a Sociologia e a Pedagogia. O fato é, aliás, admitido.

II. *O sociologismo de Durkheim*

Naturalismo sociológico. – A conexão entre socialismo e naturalismo é manifesta em DURKHEIM. Para êle, a Sociedade humana não é um domínio separado dos fenômenos naturais. Aqui encontramos a primeira característica da concepção da vida por êle mesmo chamada "O Naturalismo sociológico"(124).

"A Sociedade não é um império num império; faz parte da natureza. O reino social é um reino natural, que não difere dos outros senão pela maior complexidade. Ora, é impossível que a natureza, no que tem de essencial, seja diversa aqui e ali. Por diversas que sejam as formas que reveste é, no fundo, una. As relações fundamentais existentes não poderiam, pois, ser essencialmente diferentes segundo os reinos (...) A Sociedade as torna mais manifestas; não tem, contudo, o privilégio delas"(125).

O poder da Sociedade. – Em ninguém como em DURKHEIM pode-se acompanhar melhor tôda a teoria radical do Sociologismo. O fulcro de sua obra inteira é o poder da Sociedade como fonte, fator e fim da vida.

A "socialidade" é a pedra angular de todos os domínios da vida; a "socialidade" é a atmosfera onde respira tudo quanto é humano; a "socialidade" é a cúpula que domina tôda a vida.

"A *Sociedade* é, para as consciências individuais, um *objetivo transcendente.* Ela, com efeito, *ultrapassa o indivíduo por tôda parte.* Excede-o materialmente, pois resulta da coalizão de tôdas as fôrças individuais (...) Apenas, a Sociedade é coisa diversa de um grande poder material; é uma grande *pessoa moral.* Ultrapassa-nos não só fisicamente, mas materialmente e moralmente.

A *civilização* é devida à cooperação de homens associados e de gerações sucessivas; é, pois, obra *essencialmente social.* É a Sociedade que a fêz, que a guarda e a transmite aos indivíduos. É dela que a recebemos. Ora, a civilização é o conjunto de todos os bens aos quais damos o maior

(124) Cf. DEPLOIGE, *op. cit.,* pág. 29.

(125) DURKHEIM, "Théorie sociologique de la connaissance", *Rev. de Mét. et de Morale,* 1909, pág. 733.

preço; é o conjunto dos mais altos valôres humanos. Pois a *Sociedade é a um tempo a fonte e a guardiã da civilização;* apresenta-se-nos como uma *realidade infinitamente mais rica, mais alta que a nossa,* uma realidade donde nos vem tudo quanto vale a nossos olhos e que, contudo, nos excede de todos os lados"(126).

Misticismo social. — Aqui já se sente transparecer o "misticismo social" ou a "Sociolatria" de DURKHEIM; a Sociedade faz-se a criadora, o começo e o fim de tôda a vida; achamo-nos ante a divinização da Sociedade.

Essa idéia dominante de DURKHEIM não se deixa deduzir de tais ou quais afirmações ditirâmbicas; é expressa sem rodeios, como se segue no artigo citado:

"No entender da opinião comum, o mundo não começa senão quando começa o desinterêsse. Mas o desinterêsse não tem sentido senão quando o sujeito a que nos subordinamos tem um valor mais alto que nós, indivíduos. Ora, no mundo da experiência, não conheço senão um sujeito que possua realidade moral mais rica, mais complexa que a nossa, e é a coletividade. Engano-me: há outro que poderia desempenhar o mesmo papel: a divindade. Cumpre escolher entre Deus e a Sociedade. Não examinarei aqui as razões que possam militar em favor de uma ou outra solução, ambas coerentes. *Acrescento* que, de meu ponto de vista, essa escolha me deixa bem indiferente, pois *não vejo na divindade senão a Sociedade transfigurada e julgada simbòlicamente*"(127).

Êsse "misticismo social" de DURKHEIM pode ser pôsto na mesma linha do "culto da humanidade" de COMTE e da "religião nos limites da humanidade" de NATORP. Não apenas a Sociedade é incensada como a grande realidade, mas como a única realidade (*Monismo social*).

O Indivíduo. — Tal como NATORP, DURKHEIM repete à saciedade que o homem não é homem senão pela Sociedade.

"O homem não é homem senão na medida em que é civilizado. Ora, a civilização vem da Sociedade"(128).

"Os indivíduos mais resultam da vida comum, que a determinam (...) Não é nas desiguais aptidões dos homens que se deve procurar a causa do desigual desenvolvimento das sociedades"(129).

---

(126) DURKHEIM, "La détermination du fait moral", *Bulletin de la Société Française de Philosophie,* 1906, pág. 130. [Êsse trabalho de DURKHEIM foi reproduzido em um de seus livros póstumos, *Sociologie et Philosophie,* "Bibliothèque de Philosophie Contemporaine", Alcan, Paris, 1924, com importante prefácio de C. BOUGLÉ. — Nota dos trads.]

(127) *Id.,* pág. 130.

(128) Artigo citado, pág. 130.

(129) *Division du travail social,* pág. 329.

"As representações, as emoções, as tendências coletivas não têm por causas geradoras certos estados de consciência dos particulares, mas as condições nas quais se encontra o corpo social no conjunto"(130).

"Os fenômenos coletivos não partem dos indivíduos para espalhar-se na sociedade, mas emanam da sociedade e se difundem depois entre os indivíduos"(131).

"Sob a ação, que passava outrora por preponderante, dos homens de Estado e das individualidades geniais da história, descobriu-se a ação, muito mais decisiva, das massas. Um homem de Estado não deve a autoridade à superioridade pessoal, mas aos sentimentos coletivos que, encarnando-se nêle, lhe comunicam seu poderio"(132).

A sociologia, não a psicologia, deve desempenhar a grande tarefa de explicar os grandes fatos da história e da vida social.

Moral sociológica. — Tudo quanto há de humano no indivíduo é a tal ponto produto da vida comum, que, sem qualquer dúvida, a "moralidade" nêle se relaciona inteiramente à sociedade como fonte, como substrato e como fim. Tôda a vida moral brota da vida comum. A moral deve, pois, ser construída sociològicamente, ou não existirá.

"Provàvelmente não se contestará que jamais a consciência moral considerou como moral um ato tendente tão-só à conservação do indivíduo.

Assim o indivíduo que eu sou, como tal, não poderia ser o fim de minha conduta moral (...) A Sociedade é o fim eminente de tôda atividade moral (...) A Sociedade é, ao mesmo tempo, uma autoridade moral (...) Ainda não encontrei, no decurso de minhas pesquisas, uma única regra moral que não fôsse o produto de fatôres sociais determinados"(133).

Determinismo sociológico. — Em seu livro *Le suicide,* DURKHEIM devia explicar a pretensa constância do número de suicídios arrolados nas estatísticas. O indivíduo, para êle, é tão pouco autônomo, tão pouco livre em seus atos, que DURKHEIM sente-se forçado a adotar a doutrina das correntes "suicidógenas" que, cada ano, arrastam um mesmo número de indivíduos(134).

Êsses poucos dados nos informam suficientemente sôbre o "sociologismo" de DURKHEIM para permitir-nos apanhar o fundo de sua pedagogia social-radical.

(130) *Règles de la méthode sociologique,* pág. 130.

(131) *La science positive de la Morale en Allemagne,* pág. 118.

(132) *Division du travail social,* pág. 127.

(133) *Le fait moral, passim.*

(134) Cf. DEPLOIGE, *L'idée de responsabilité dans la Sociologie contemporaine,* Louvain, 1913.

III. *A pedagogia social-radical segundo Durkheim*

Influência alemã. — Mons. Deploige mostrou com êxito que as idéias principais do sistema sociológico de Durkheim são de origem alemã.

O mesmo acontece com suas idéias sôbre a pedagogia social-radical. Foi êle, Durkheim, quem primeiro falou, em França, das relações entre *Sociologia e Pedagogia* (1902), mas já então tinha conhecimento das doutrinas de Natorp, Bergemann e até de Willmann. Seus preferidos eram naturalmente os radicais, Natorp e Bergemann(135).

Educação, conceito social. — Em seu livro *Le suicide* já se encontra o seguinte princípio sôbre as condições sociais prévias de tôda educação:

"A educação não passa de imagem e reflexo da sociedade. Ela a imita e a reproduz em ponto pequeno; não a cria; não é com individualidades isoladas que se refaz a constituição moral dos povos. *"A educação não pode reformar-se a não ser que a própria sociedade se reforme"*(136).

Sociologia e Educação. — Sem a sociologia é impossível conceber as formas históricas da educação; sem a sociologia não se pode ter visão clara da natureza, fins, função, meios de tôda educação.

"Sociólogo, é principalmente como sociólogo que vos falarei de educação (...) Considero como o próprio postulado de tôda especulação pedagógica isso de que *educação* é coisa *eminentemente* social, assim pelas *origens* como pelas funções e que, em conseqüência, a *pedagogia* depende da *sociologia* mais estreitamente que de *qualquer outra ciência"*(137).

"Os *sistemas de educação* se acham tão intimamente ligados a sistemas sociais que dêles são inseparáveis"(138).

"Nosso *ideal pedagógico* se explica por nossa estrutura social, tal como o de gregos e romanos não poderia ser compreendido senão pela organização da cidade"(139).

"No presente, como no passado, nosso ideal pedagógico é, até nos pormenores, obra da sociedade"(140).

(135) "Pédagogie et Sociologie", pág. 39.
(136) *Le suicide*, pág. 427.
(137) "Pédagogie et Sociologie", pág. 38.
(138) *Id.*, pág. 42.
(139) *Id.*, pág. 44.
(140) *Id.*, pág. 45.

"Bem longe de a educação ter por objeto único ou principal o indivíduo e seus interêsses, ela é, antes de tudo, o meio pelo qual a sociedade renova perpètuamente as condições da própria existência (...) *A educação consiste em uma socialização metódica da jovem geração* (...) Constituir o ser social em cada um de nós, tal o fim da educação"(141).

"O indivíduo nasce egoísta e associal (...) a sociedade o torna capaz de levar vida social e moral. Eis aí a obra da educação"(142).

"A educação tem por efeito criar no homem um nôvo ser: o ser social"(143).

Só a sociologia pode indicar à educação o fim por alcançar (...)

"A sociologia é a própria fonte da vida educacional (...) Nunca uma *cultura sociológica* foi mais necessária ao educador. Não que a sociologia nos possa pôr nas mãos processos já acabados de que só nos reste servirmo-nos. E haverá processos assim? Mas ela pode mais e melhor. Pode dar-nos aquilo de que mais precisamos, quero dizer, *um corpo de idéias diretrizes* que sejam a alma de nossa prática e a sustentem, que dêem sentido à nossa ação e a ela nos apeguem, o que é a condição necessária para essa ação ser fecunda"(144).

Desta forma, Durkheim remata a socialização total da pedagogia; o indivíduo é pôsto em segundo plano; a alma, o destino eterno, Deus, a psicologia, a salvação da alma, o contacto religioso da alma com Deus, tudo é absorvido pela Sociedade.

Influência. — Essas teorias de Durkheim exercem profunda influência, não apenas em França, mas alhures.

A obra de Lévy-Bruhl, *La Morale et la science des moeurs*, sofreu particularmente a influência de Durkheim. No terreno pedagógico foi sobretudo Draghicesco, professor na Universidade de Bucareste, que defendeu as idéias de Durkheim, em suas obras *Du rôle de l'individu dans le déterminisme social* (1904), *Le problème de la conscience* (1907), *La morale du déterminisme social* (1901).

Também Marceron, *La morale par l'État* (1912), sofreu em grande parte a influência de Durkheim(145).

(141) *Id.*, pág. 46.
(142) *Id.*, pág. 46.
(143) *Id.*, pág. 48.
(144) *Id.*, pág. 54.
(145) Pertencem à pedagogia social-radical as obras do Dr. G. Wyneken, *Schule und Jugendkultur, Der Kampf für die Jugend, Die Freie Schulgemeinde, dem Wandervogel gewidmet* (Iena, Diederichs, 1920).

Quando reconheço em meu próximo um *irmão*, só então me torno verdadeiramente homem.

(DOSTOIEWSKY)

Sem Deus e sem a caridade o homem não *é um homem*, mas um *bárbaro.*

(PESTALOZZI, *Lienhard und Gertrud*, pág. 38.)

Não foi do seio da Sociedade, *mas da luta contra a Sociedade*, que saiu tudo quanto há de superiormente humano.

(R. EUCKEN, *Der Kampf...*, pág. 163.)

Uma civilização que destrói a fé no gênio, no heroísmo, na santidade, é precursora da barbárie. A *personalidade* é o triunfo supremo do homem sôbre o destino e a confirmação divina da liberdade de sua alma; *um mundo em que a personalidade é tornada impossível é um mundo de escravos.*

(J. L. SPALDING, *Education and the higher life*, pág. 129.)

Fator capital na questão social é o próprio fator *homem*. Tôda evolução gira em tôrno do caráter do homem. Tal *homem*, tal *Sociedade*...

Nenhuma solução do problema social é possível fora da formação do caráter humano...

O problema mais sublime que a *democracia* tem para resolver é o *problema do indivíduo.*

(Shaw DESMOND, *Labour, The giant with the feet of clay*, 1921, págs. 230-241.)

A questão social, é antes de tudo, *problema ético.*

A concepção materialista da vida de um MARX não pode verdadeiramente ser a solução do enigma da vida...

Os *ideais dos socialistas* não se podem realizar senão por *meios anti-socialistas.*

(H. P. QUACK, *De Socialisten. Personen en Stelsels*, vol. 6, fim.)

III. Crítica da concepção socialista da vida

1. *Observações preliminares*

A filosofia da vida como fundamento das correntes pedagógicas. — DEWEY, NATORP, BERGEMANN, KERSCHENSTEINER e DURKHEIM são os principais representantes da pedagogia social-radical. O que mais nos impressionou no estudo dessa corrente — e buscaremos esclarecer — é o fato de que êsse movimento social-radical foi trazido e sustentado por uma nova filosofia da vida. O socialismo constitui a trama de todo o movimento; êste é incompreensível sem aquêle.

Ao pedagogista, como à corrente pedagógica, se aplica a frase de CHESTERTON:

> "Sou dos que pensam que o problema da *concepção da vida* é o *problema mais prático* e o *mais interessante* que se possa propor a um homem"(1).

A concepção e o ideal da educação, alma de todo sistema pedagógico, não passam de reflexo da concepção do homem e de seu destino, que, esta sim, constitui o problema fundamental da concepção da vida. E assim nos encontramos inevitàvelmente ante a necessidade intrínseca de examinar as correntes pedagógicas à luz das concepções modernas da vida.

Por outro lado, não nos podemos naturalmente limitar ao estudo dos sistemas errôneos de nossa época. O exame crítico que empreendemos levar-nos-á à exposição da verdadeira concepção da vida e da verdadeira doutrina da educação, exposição

(1) CHESTERTON, *Heretics*, pág. 15.

que reservaremos para o fim de nosso estudo. Pois nossa filosofia da vida é não apenas a alma de nossa pedagogia, mas também de nosso trabalho educativo. Em apoio desta asserção tomemos a opinião de FOERSTER:

"A *ciência do ideal* é a *ciência auxiliar mais importante* da pedagogia" (2). "O *trabalho educativo* depende inteiramente da clareza, da elevação, da imutabilidade do *ideal educacional*. Embora sem uma metodologia ricamente desenvolvida, o ideal educacional constitui, por si mesmo, um poder que anima e educa. Ao contrário, sem um ideal fixo e bem determinado, o melhor método para nada serve"(3). "O fator decisivo de tôda educação está na profundidade e na solidez da concepção que o educador tem da vida"(4).

E assim a filosofia da vida se nos apresenta, não apenas como objeto de estudo, que nos deve levar, *como homens*, a mais alto grau de formação, mas sobretudo, como educadores, fazer-nos penetrar na teoria e na prática de nossa profissão.

2. *Socialismo e Naturalismo*

O socialismo é, em grande parte, uma doutrina naturalista da vida social, isto é, um Naturalismo sociológico.

Distinção exterior. — À primeira vista, os dois sistemas parecem estranhos um ao outro. O Naturalismo considera o homem como produto da Natureza, é a concepção da vida própria do mundo intelectual e científico, dos naturalistas, dos cientistas, dos laboratórios, das universidades. O socialismo, ao contrário, pôsto não estranho à vida intelectual, se nos apresenta com todo o rumor das grandes cidades, com a trepidação da grande indústria, com a atmosfera da fábrica, das penas e dos suores do trabalho. É a concepção que se desdobra nos cartazes das manifestações operárias.

Conexão íntima. — Por outro lado, todavia, as duas concepções da vida apresentam numerosos pontos de contacto:

1.º) Os dois sistemas reduzem o homem a seu *"meio"*: o Naturalismo a seu meio físico, o socialismo a seu meio econômico e social. Para o Naturalismo o homem é um fenômeno passageiro do processo da Natureza; para o socialismo, fenômeno passageiro do processo social.

(2) *Schule und Charakter*, 14.ª ed., 1920, pág. 20.
(3) *Pol. Ethik und Pol. Pädagogik*, 4.ª ed., 1920, pág. XI.
(4) *Autorität und Freiheit*, pág. 172.

2.º) Um e outro pretendem resolver os enigmas da vida por meio da *Ciência:* o Naturalismo por meio das ciências naturais, o socialismo por meio da sociologia.

3.º) Um e outro dão prioridade ao *lado animal* do homem. O Naturalismo coloca o homem-animal no limiar da história; o socialismo coloca o animal social no limiar da vida comum.

4.º) Um e outro consideram a Religião, a vida do espírito, e tudo quanto é *essencialmente humano*, como *produtos acessórios*, seja da vida física, seja da vida social. O Naturalismo esconde a alma sob a natureza física; o socialismo a esconde sob as necessidades da vida social.

5.º) Um e outro empreendem a criação de uma *moral dita científica.*

Considerados sob êsses pontos de vista, o socialismo e o Naturalismo estão estreitamente unidos. O socialismo é, em grande parte, uma doutrina naturalista da vida social. Por essa razão, examinamos aqui certos problemas que foram deixados de parte quando da exposição do Naturalismo.

Autonomia do Socialismo. — Apesar dessa conexão, o socialismo não deixa de ser uma filosofia autônoma da vida. Pelo simples fato de haver escolhido a Sociedade como ponto de vista do qual considera a vida inteira, apresenta todos os enigmas da vida sob forma especial; exumou novos problemas e orientou seu pensamento por caminhos particulares.

O problema central ao qual o socialismo pretende dar solução é: *relação entre indivíduo e Sociedade.* Essa questão não apenas constitui o problema fundamental da sociologia, mas é, além disso, o problema central da concepção da vida.

3. *O Socialismo como reação contra o Individualismo*

A atmosfera intelectual onde nasceu o socialismo explica, em grande parte, o radicalismo de seus princípios.

As "relações do indivíduo com a Sociedade" autorizavam duas soluções unilaterais.

O individualismo. — A primeira, que de fato prevaleceu, era o individualismo. O individualismo considerava o indivíduo como o fator capital, como o centro de tôda a vida; a Sociedade não passava de soma de indivíduos. No terreno estético, o individualismo apareceu na época do Renascimento; no terreno religioso, quando do protestantismo. No terreno social, o individualismo foi proclamado pela Revolução Francesa; no terreno moral, por KANT; no econômico, pela economia política liberal; no político, pela democracia moderna.

Desenvolveu-se paralelamente o individualismo pedagógico: LOCKE, ROUSSEAU, KANT, HERBART, NIETZSCHE e outros. O indivíduo foi proclamado a fonte e o fim da vida. Razão, consciência, liberdade, evolução, individualidade, autonomia, independência do indivíduo, eram os fatôres de todo o progresso e as alavancas do futuro.

O indivíduo era o criador, o artífice da Sociedade. Estabelecera o "contrato social" que engendrara a Sociedade. Era o inseto gigantesco que havia tecido, fora de si mesmo e para si mesmo, a trama social; numa palavra, o indivíduo era o Atlas cujos ombros carregavam o edifício social inteiro.

Conseqüências funestas. — O individualismo se nutria da convicção de que o livre desenvolvimento dos indivíduos aproveitaria, no fim de contas, ao bem-estar geral. De fato, conduziu à desordem social.

A unidade de doutrina da vida, a comunhão de ideal, que a Igreja católica havia proclamado e mantido, foram vivamente atacadas pelo protestantismo. Quebrando a unidade religiosa da Europa e a unidade de concepção da vida, solapou-se a maior fôrça social que unia os homens. "O problema da Igreja é o maior problema social da humanidade; encerra todos os outros problemas sociais", escreve FOERSTER[5].

Essa desordem nas esferas superiores da vida espiritual se estendeu a seguir, à vida econômica. As guildas, as corporações, foram suprimidas a fim de tornar o indivíduo completamente autônomo. A "livre concorrência" entre indivíduos foi proclamada como a base de todo progresso econômico. Sabe-se como, ao contrário, o liberalismo econômico trouxe a dominação do mais forte e a opressão do fraco e produziu o conflito entre "o capital

(5) FOERSTER, *Das Kulturproblem der Kirche*, pág. 35.

e o trabalho". Assim teve origem a "questão social", logo tornada o flagelo que inquieta a Sociedade atual. O individualismo econômico mostrou à saciedade que o homem é um lôbo para o homem, *Homo homini lupus*.

Reação. — A reação contra o individualismo é a alma do socialismo contemporâneo. O socialismo é filho da necessidade; é a queixa da Sociedade contra os abusos e as desordens do regime individualista[6].

O sociologismo era a reação contra o individualismo abstrato de ROUSSEAU, como a social-democracia era a reação contra o individualismo econômico.

A Sociedade foi posta no primeiro plano; suas exigências e seus direitos foram opostos aos do indivíduo. O problema da relação do indivíduo com a Sociedade recebeu outra solução; o indivíduo não foi considerado como o berço da Sociedade, mas esta tornou-se o berço daquele.

Um unilateralismo engendra outro: *abyssus abyssum invocat*, um abismo chama outro. O individualismo e o socialismo eram, um e outro, unilaterais e, pois, não tinham olhos para a realidade do homem nem para a verdade do Cristianismo.

4. *O êrro capital do socialismo*

O socialismo personificou a Sociedade em detrimento da personalidade individual.

O fato de que a Sociedade se corrompia a despeito da saúde florescente de seus membros mais robustos; o fato de que o capital progredia a passos de gigante, enquanto a miséria reinava na grande massa, havia feito pôr o dedo no escasso fundamento do princípio individualista, de que a autonomia e o livre desenvolvimento do indivíduo acarretariam, necessàriamente, o bem-estar da Sociedade. Êsse fato foi pôsto na base da nova concepção da vida social: o todo era algo diverso de suas partes; a Sociedade, algo além da soma dos indivíduos.

O Organicismo. — Para pôr em relêvo essa vida própria, recorreu-se a tôdas as espécies de comparações. Particularmente a analogia do corpo vivo com a Sociedade foi explorada em todos

(6) Rob. WILBRANDT, *Sozialismus*, Iena, Diederichs, 1921, Vorwort.

os sentidos e se tornou o princípio da nova escola sociológica: o Organicismo.

No abuso dessa analogia com o mundo biológico encontra-se uma das principais causas do radicalismo social e da redução do indivíduo à Sociedade. "Um dos maiores defeitos da Ciência moderna, escreve Mark BALDWIN, é o abuso das analogias; conceitos de uma ciência inferior são transplantados para uma ciência superior; acredita-se resolver problemas por meio de comparações. Quantas vêzes não sucede pretendermos explicar os fenômenos em um domínio, experimentando reduzi-los aos de um domínio inferior? A coisa é feita, de ordinário, eliminando-se o que caracteriza o domínio superior"(7).

Essas observações se aplicam sobretudo à comparação entre a Sociedade e o organismo vivo. A analogia é muito interessante e muito fecunda enquanto não se perde de vista a diferença essencial entre os dois domínios. Pôr no mesmo pé a relação do indivíduo com a comunidade e a da célula com o organismo, não é resolver a questão, mas pressupô-la. Em tôda a literatura da matéria pode-se ainda considerar a crítica de WILLMANN como a mais probante:

"Uma massa popular reunida pela língua, pelos costumes, pelas instituições nacionais, ainda não constitui um povo; não é povo senão a massa que se concebe, se considera, se reconhece como povo; uma multidão de crentes, penetrada de um só e mesmo pensamento religioso, ainda não constitui uma comunidade religiosa; para êsse efeito é preciso, em primeiro lugar, a *consciência* de estarem unidos pela fé (...) A consciência do indivíduo apresenta, para o organismo social, significação inteiramente diversa da que o indivíduo orgânico, a célula, tem para o corpo dotado de vida. A célula é um elemento constitutivo do organismo; a consciência do indivíduo é, não apenas um elemento constitutivo do organismo social, mas igualmente a sede da produção constantemente renovada dêsse organismo. Com referência ao organismo, a célula constitui uma unidade de menor categoria: existe em razão do organismo que é seu destino e seu fim. A relação entre o indivíduo e a Sociedade não pode ser definida por uma subordinação correspondente; os dois existem um para o outro; nenhum dos dois, indivíduo e Sociedade, constitui simples meio para o outro. *O mundo moral termina a um tempo em dois cimos: a personalidade individual e a Sociedade ético-intelectual.* A estrutura do mundo físico cede aqui o lugar a um nôvo princípio arquitetônico"(8).

Aqui se encontra a solução: a vida humana se move em tôrno de dois pólos a um tempo: o indivíduo e a Sociedade.

(7) Mark BALDWIN, *Development and evolution*, págs. 3, 44.
(8) WILLMANN, *Didaktik*, I, pág. 36.

O individualismo é falso porque arranca o indivíduo de seu meio social, e decompõe a Sociedade em indivíduos inanimados, artificiais, abstratos. Não o indivíduo, mas a menor comunidade, isto é, a família, é que é o último elemento, a célula da Sociedade.

O socialismo, ao contrário, reduz o indivíduo à Sociedade. Não tem olhos para o destino pessoal, característico do indivíduo; não percebe que, não obstante tôda a sua dependência social, o indivíduo tem um fim que ultrapassa qualquer comunidade.

Em virtude dessa interdependência entre indivíduo e Sociedade, tem-se falado, com razão, da concepção orgânica da Sociedade; o indivíduo, com efeito, vive da e para a Sociedade; mas esta não vive menos dos e para os indivíduos. Insistamos neste ponto.

5. *Interação Indivíduo-Sociedade*

O indivíduo mergulha na Sociedade, mas esta floresce no indivíduo e para o indivíduo.

O sociologismo sempre se propõe o problema: Que é o indivíduo sem a Sociedade? E na resposta que lhe dá, tudo quanto o indivíduo é, sabe e pode, é reduzido à Sociedade.

O Indivíduo como fundamento da Sociedade. — Na pergunta precedente e na resposta, não há senão meia verdade. A verdade inteira não surge senão quando se responde também à questão inversa: Que é, pois, a Sociedade sem o indivíduo?

Onde a linguagem sem o homem que fala? Que é um poema sem a pessoa que o lê, e o compreende, e o sente? Que é, pois, a Ciência sem o pesquisador, o erudito, o cientista? A tradição social sem a descendência dos indivíduos que a recebem e continuam? A Religião, sem o homem religioso? Todos êsses bens sociais são um *caput mortuum*, uma "coisa morta" sem o homem animado. A linguagem não é tal senão na medida em que seja vivificada pelo sôpro do indivíduo falante; uma poema não é tal senão quando vive no espírito, é sentido e imitado no coração do indivíduo animado. Sem o espírito individual, todos os elementos sociais de vida não passam de potencialidades; não é senão pelo espírito que são transformados em realidades atualizadas. No espírito e pelo espírito do indivíduo, desenvolvem-se e atingem plena maturidade.

É verdade que o indivíduo não atinge a plena humanidade senão pela Sociedade; mas é fato, igualmente, que não é senão pelo indivíduo que a Sociedade pode atingir sua plena realidade. Em razão dessa dependência mútua, PLATÃO comparava o indivíduo e a Sociedade a dois pedaços de madeira que devem ser friccionados um no outro para fazer brotar a fagulha. O indivíduo é inexplicável sem a Sociedade, e esta sem aquêle.

Na vida do espírito cada indivíduo é, a um tempo, *produto* e *colaborador*. Na formação individual se reflete o trabalho intelectual de tôda a coletividade das inteligências, tal como a luz do sol se reflete na gôta de orvalho. Tôda cultura individual contribui para a cultura coletiva, como a gôta de orvalho se faz nuvem e a nuvem, rio.

Nada mais grandioso, nada mais tocante, que essa profunda e eterna interação, sempre renascente, da vida do espírito dos indivíduos e da Sociedade"(9).

Devemos aprofundar ainda mais o problema, a fim de fazer alcançar, em sua inteireza, a relação entre o indivíduo e a Sociedade.

6. *Antinomia entre Indivíduo e Sociedade*

A redutibilidade, a compatibilidade, a identidade dos interêsses do indivíduo e da Sociedade são o dogma fundamental do socialismo.

A redutibilidade, fundamento do socialismo e do individualismo. — O indivíduo é filho da Sociedade e a tarefa principal da vida deve consistir em organizar a Sociedade de tal arte que, não só o seu bem-estar, mas, ao mesmo tempo, o de todos os indivíduos, sejam assegurados e se harmonizem.

Êsse mesmo dogma estava na base do individualismo. Deixai que os indivíduos tendam em plena liberdade para seu bem-estar e o da Sociedade se beneficiará com isso, declara o individualismo.

Encontramos aqui a peça de resistência do socialismo e do individualismo. Falarão a mesma linguagem a realidade, o conhecimento de si, a experiência, a tradição, a sociologia cristã?

A Antinomia. — O fato de o individualismo haver malogrado tão miseràvelmente no terreno econômico e haver provocado em

(9) Lorenz VON STEIN, *Verwaltungslehre*, pág. 2.

tôda parte a desordem, já era prova de que os interêsses do indivíduo e os da Sociedade não apenas diferem e não se harmonizam, mas são, em verdade, *essencialmente opostos*. O individualismo viveu de uma concepção demasiado otimista do indivíduo; idealizou o homem, fêz dêle um super-homem. Em sua ilusão quanto ao homem, não percebeu o abismo profundo entre indivíduo e Sociedade. A síntese do individualismo deveria desmoronar porque esperava a renúncia e só pregava o egoísmo.

O mesmo se deu com o socialismo. Êste também supõe a síntese natural da grande antinomia entre o indivíduo e a Sociedade. Espera que a forte organização da Sociedade dará na liberdade do indivíduo. Em verdade, chegará à supressão da *charta magna*, da grande lei de nossa civilização ocidental, isto é, à supressão da autonomia do indivíduo.

A dualidade do homem. — Um e outro dêsses sistemas devem provocar a desordem, porque não levam em conta a dualidade da natureza humana. Não cuidam dela senão do lado puramente animal, o lado inferior, terreno; descuidam do lado moral, superior, sem o qual tôda tentativa de harmonização entre o bem-estar individual e o bem-estar social é votada ao malôgro.

O socialismo e o individualismo dirigem-se ao homem na linguagem do Naturalismo e um e outro esperam que êle há de responder pelo ato mais sublime do idealismo: a renúncia. Por baixo, pelo caminho do natural e do Naturalismo, a síntese do bem-estar recíproco do indivíduo e da Sociedade é impossível. Sociólogos como B. KIDD e CHATTERTON HILL evidenciaram essa antinomia.

"Os interêsses da Sociedade e os dos indivíduos que em dado momento dela fazem parte, são, de fato, contraditórios; não poderiam ser conciliados; são, por natureza, irredutíveis"(10).

Essa verdade, diz KIDD, nos põe no centro do curso da história e, por ela vemos, sob luz inteiramente nova, porque o Cristianismo resolveu a grande antinomia entre o indivíduo e a Sociedade, elevando-o a uma síntese mais alta: "Amai a Deus sôbre tôdas as coisas e ao próximo como a vós mesmos, pelo *amor de Deus*". Em Deus, o Cristianismo fêz do indivíduo um homem completo, do próximo um irmão, e, da Sociedade, uma comunidade caridosa.

(10) B. KIDD, *Social evolution*, pág. 80. CHATTERTON HILL, *The sociological value of Christianity* e, sobretudo, *Individuum und Staat* (Tübingen, Mohr, 1914).

7. *A concepção cristã da Sociedade*

Na comunidade da caridade cristã se encontra a mais alta síntese do indivíduo e da Sociedade.

A significação social da idéia cristã de Deus. – O princípio social de Kidd não é mais que a expressão da tradição cristã. O Cristianismo não mantém ilusões sôbre o homem e sempre ensinou que indivíduo e Sociedade são inimigos irreconciliáveis, e qualquer harmonização baseada exclusivamente na natureza do homem é impossível. O Cristianismo põe o homem em face de Deus como sua fonte primeira e seu fim supremo; firmou o homem em Deus para torná-lo mais "indivíduo", para fazer dêle um ser autônomo, uma personalidade livre, que o mundo inteiro não pode compensar. Só por Deus e pelo amor a Deus o homem se torna homem no alto sentido do têrmo.

E nessa comunhão de amor com Deus nasce igualmente, nesta terra, a verdadeira comunidade e solidariedade na vida. A comunidade de Deus é a pedra fundamental de qualquer comunidade. Não é senão pela filiação e destino divinos que o homem se liberta do próximo; não é senão quando êle mesmo se tornou homem perfeito que está em condições de reconhecer, no próximo, um irmão.

E assim Deus se torna o centro da idéia cristã de comunidade. Em Deus o homem nasce para a plena humanidade e para a verdadeira socialização. Em Deus, torna-se homem e irmão do próximo. "Quando reconheço em meu próximo um irmão, só então me torno homem", escreve Dostoiewsky.

"A comunidade humana foi selada no jardim de Getsêmani e no Gólgota. Sem a crucificação do homem-natureza, tôda tentativa de socialização deve, no fim de contas, degenerar em ódio selvagem. Com efeito, o *homem-natureza* não poderia ser verdadeiramente *"irmão"*. Quem ignora êste fato tão simples não sabe o que é um homem nem o que é um irmão".

"Não é senão em Deus e por Deus que chegamos à plena posse de nossa mais alta fôrça moral; se a Fé nÊle esvanece em nossa alma, deixamos de ser nós mesmos. Não é senão por Deus que o homem pode viver e agir de maneira *verdadeiramente pessoal* e como unidade (...) Só Deus dá a tudo que há de superior em nós a consciência clara, o conhecimento nítido do destino e a serena unidade"(11).

(11) Foerster, *Christus*, págs. 343 e 78.

Organicismo cristão. – Aí é que está a distinção fundamental entre o solidarismo cristão, a democracia ou o organicismo cristão e qualquer individualismo ou socialismo. Aí está igualmente o pensamento orgânico da sociologia cristã, tal como a defendem hoje Pesch(12), Max Scheler(13), Cathrein, Foerster, Willmann, Kidd, Chatterton Hill, e outros.

Chesterton mostrou que o Cristianismo abraça, em seu horizonte infinito, tôdas as grandes antinomias da vida, de tal modo que aprofunda todos os problemas e alça tôdas as contradições em uma unidade superior e, em suas soluções, é mais radical que qualquer radicalismo.

O Cristianismo eleva o homem acima de todos os idealismos terrestres e, ao mesmo tempo, o abaixa mais que o Naturalismo. Tôda a logomaquia do Naturalismo sôbre o homem-animal nada é em comparação com a linguagem com que a Igreja ousa dirigir-se ao homem! "Tu és pó e ao pó retornarás!" Assim é também quanto à antinomia entre o indivíduo e a Sociedade. O individualismo e o socialismo tentaram decifrar o enigma da vida humana por meios puramente humanos. São soluções unilaterais, superficiais e simplistas. A vida é complexa demais para ser dominada por um único princípio; a verdade no tocante aos grandes enigmas da vida está sempre em equilíbrio instável: está sempre no meio, entre dois extremos. Na aparência, o Cristianismo não se ocupa senão da vida futura; na verdade, é o único à altura dos problemas da vida terrestre.

Abstém-se de qualquer compromisso entre o indivíduo e a Sociedade; não visa a nenhuma unidade artificial entre individualismo e socialismo. Mas, integrando todo o problema em sua própria filosofia da vida, pondo-o em relação com Deus, centro da vida, pôde escrever um Evangelho que, segundo a opinião de Harnack, "é, em sua mais profunda profundeza, a um tempo individualista e socialista"(14). Veremos adiante como o socialismo e o individualismo ainda se nutrem, inconscientemente, do pensamento cristão de solidariedade e vivem dêsse mesmo Cristianismo que, em seus ensinamentos profundos, é mais individualista que seu individualismo dêles e mais socialista que seu socialismo.

(12) Pesch, *Lehrbuch der nationale Ökonomie*, vol. II, Herder, 1920.

(13) M. Scheler, *Umsturz der Werte* e *Vom Ewigen im Menschen*. Igualmente, "Prophetischer oder Marxistischer Sozialismus" (*Hochland*, outubro de 1920).

(14) Harnack, *"Mission"*: *Das Evangelium der Liebe*, citado por Kiefl, *Die Theorien des Sozialismus und der Ursprung des Christentums*, 1913, pág. 113.

8. *A parte de verdade na Sociologia moderna*

Para o socialismo, a Sociologia é o oráculo capaz de resolver todos os enigmas da vida.

Seu ideal e a realidade. — A sociologia não apenas pretendia ser a doutrina da vida comum, como a rainha de tôdas as ciências, uma nova filosofia da vida, um nôvo Evangelho. Seu programa era onisciente, sua competência, universal; pretendia explicar todo o homem. Em verdade, continuou totalmente incapaz de realizar essa tarefa gigantesca.

1.°) ***A luta pelo caráter científico.*** — O caráter científico da sociologia é ainda hoje problema muito discutido. Em 1894, KIDD escrevia em sua *Social evolution:* "Devemos reconhecê-lo: *não existe ainda ciência pròpriamente dita da vida social*"(15). O sociólogo holandês STEINMETZ pronuncia-se no mesmo sentido no Congresso Internacional de Sociologia de 1896:

"Nós, os sociólogos, falamos muito do que iremos fazer e até do que não queremos fazer, *mas esquecemo-nos de fazer nossa ciência.* O que absolutamente não nos falta são as grandes construções antecipadas, as hipóteses gerais, as visões de conjunto originais e de modo algum provadas. Mais terrível ainda, porém, é nossa riqueza de sugestões. Certo livro de Sociologia de autor bem conhecido em vários países contém *uma quantidade de leis sociológicas,* em algumas páginas, naturalmente sem *sombra de provas.* Como se divertiu um físico a quem mostrei essas páginas humilhantes! Dizia que ficaria contente se descobrisse uma única lei durante a vida. Um sociólogo intrépido as estabelece às dúzias e seus colegas passam de largo, delas não tomam conhecimento e... fazem o mesmo"(16)(*).

Depois apareceu uma quantidade de teorias sociológicas e apareceram sociólogos em quantidade. Mas a sociologia continua sempre à busca do que constitui o princípio vital de uma ciência: um objeto, um domínio, um método e um ponto de vista próprios(*).

(15) B. KIDD, *Social evolution,* pág. 1.

(16) STEINMETZ, *Quelques mots sur la méthode de la Sociologie,* citado por DEPLOIGE, *Le conflit de la Morale...,* pág. 390.

(*) Observação do mesmo teor encontramo-la em obra de excepcional interêsse, o pequeno grande livro do psicólogo francês Charles BLONDEL (1876-1939), *Introduction à la psychologie collective* (vol. 102 da col. "Armand Colin", Colin, Paris, 1928). No capítulo introdutório, BLONDEL examina, entre outros pontos, a condição e os títulos dos estudos de psicologia coletiva e, depois de mostrar a diversidade embaraçosa de investigações e métodos em domínio tão impreciso, escreve: "... uma ordem de pesquisas onde, como DUPRAT, é possível apresentar, de uma vez, 108 *leis* novas, bastantes à glória de várias gerações de físicos, está cientìficamente julgada" (pág. 19).

E, por falar no eminente psicólogo, notemos, de passagem, que, segundo o Autor, o pequeno livro de BLONDEL é "obra notável": é o juízo que se encontra na excelente antologia de DE HOVRE e BRECKX, *Les maîtres de la pédagogie contemporaine,* Beyaert, Bruges, s/d, pág. 424. (Nota dos trads.)

Não é preciso mais que consultar uma obra como *Die soziologischen Theorien* de SQUILLACE, para nos convencermos da laboriosa atividade em diversos setores, mas, ao mesmo tempo, do estado caótico de todo o domínio, da falta de unidade, da ausência de objetividade, do unilateralismo das teorias emitidas. Na conclusão o autor chama, com razão, a atenção para os postulados, isto é, para as hipóteses das diversas doutrinas:

"Só a sociologia *objetiva,* pela renovação do método, poderá libertar nossa ciência da dependência das outras ciências e mostrar o verdadeiro princípio no qual poderá fundar-se a sociologia"(17).

Isso basta para mostrar que a sociologia moderna ainda está longe de ser um edifício científico, uma fonte de luz própria, um oráculo, mas é antes um recém-nascido, que mal começa a viver. O que a criança será, é mistério do futuro.

2.°) ***Utopias sociológicas: sua fôrça.*** — Essa indeterminação, êsse vago, êsse meio caráter científico, são causa de muita desconfiança com respeito ao valor da sociologia. É assim que um homem como WELLS, considerado na Inglaterra não apenas como escritor de talento, mas como erudito em matéria de literatura sociológica, declara que continua muito céptico acêrca da "pretensa ciência da Sociologia", que podemos aprender bem mais no grandes utopistas, como PLATÃO e Thomas MORUS, que na sociologia moderna.

"Não apenas contesto que a sociologia seja uma ciência, mas também que SPENCER e COMTE devam ser considerados fundadores de nôvo e fecundo domínio de estudos. Vejo-me forçado a apear êsses ídolos modernos e colocar os filósofos sociais gregos no pedestal vazio, e a pedir-vos, no que toca a método próprio e a verdadeiro pensamento sociológico, estudar antes em PLATÃO que nos modernos" (...)

"Em matéria de Sociologia, não é impossível estabelecer imparcialmente o que é, sem ver o que deve ser (...)" "A visão da idéia social, o estudo da sociedade ideal devem ser a coluna que sustenta a sociologia"(18).

(*) A situação de hoje, bons anos depois da publicação dêste livro, em sua forma original, já não é bem essa, como se pode ver dos trabalhos de sociólogos contemporâneos. O que pode fazer a sociologia, as limitações e as dificuldades de seu estudo, seus postulados, seus métodos e suas hipóteses, tudo isso está bem apresentado num livro de iniciação que, além de exemplarmente claro, dá copiosa indicação de investigações e alinha escolhida bibliografia: é o pequeno volume, assaz conhecido, de Armand CUVILLIER, *Introdução à Sociologia,* trad. port. e notas de Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna, vol. 28 da coleção "Iniciação Científica", Companhia Editora Nacional e Editôra da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1966. (Nota dos trads.)

(17) Fausto SQUILLACE, *Die soziologischen Theorien,* Leipzig, 1911, pág. 345.

(18) H. G. WELLS, *The so-called science of Sociology.* (Publicado em *An Englishman looks at the World,* 1916, págs. 192, 203 e 205.)

Assim a utopia – o contrário, pois, da ciência – é preferida à sociologia.

3.°) *A sociologia não fornece nova filosofia da vida.* — Dessa luta por seu direito científico, pode-se igualmente deduzir que a sociologia quis fazer-se admitir como nova filosofia da vida. Ciências jovens, exatamente como pessoas jovens, têm seu período de ímpeto, durante o qual querem, à viva fôrça, abrir caminho. A sociologia quer ser tudo, porque é ainda bastante indeterminada; pretende vaticinar sôbre tudo, ser domínio e autoridade de caráter enciclopédico, porque ainda não é delimitada, porque ainda não tem solidez, nem caráter, nem método, nem especificação. Que a sociologia haja construído uma nova concepção da vida, eis uma afirmação ôca.

A sociologia não criou, de modo algum, uma filosofia da vida; mas esta serviu de base a tôdas as espécies de teorias sociológicas modernas. A sociologia não é a mãe, mas a filha das modernas concepções da vida.

Isso é, aliás, plenamente confessado por WUNDT, que escreve:

"*Que a sociologia como ciência positiva e empírica não existe ainda na hora presente*, eis o que, depois do exame das doutrinas sociológicas, não poderia mais ser negado. Tôdas essas teorias saíram não do estudo objetivo dos fenômenos da vida social, mas de concepções *a priori* da vida. A sociologia mergulha, não na vida social, mas na concepção da vida (...) Não são os fatos da vida social, mas as teorias da vida que os sociólogos professavam, que construíram as doutrinas sociológicas modernas (...) Não há senão *hipóteses sociológicas*, as quais não podem servir senão num sentido muito restrito como primeiros materiais de uma sociologia verdadeiramente científica"(19).

4.°) *A sociologia tradicional.* – É loucura acreditar que, no caso de problemas que interessam ao homem, possamos, algum dia e de uma só vez, exumar novos métodos, verificações, opiniões, que permitam jogar fora tôda a tradição. Assim também quanto à vida social. Em sua primeira exaltação, os sociólogos se deixaram deslumbrar pelas novidades de suas pretensas descobertas. Em realidade, não eram novas senão em relação às idéias individualistas do século derradeiro. Mas eram velhas de vários séculos, quando se remontava no curso da história.

Assim como WELLS remetia a PLATÃO e a ARISTÓTELES, como homens com quem os sociólogos podiam aprender mais que com

(19) W. WUNDT, *Logik*, vol. III, *Logik der Geisteswissenschaften. Die Soziologie*, 3.ª ed., 1903, págs. 480-81.

SPENCER e COMTE, um sociólogo moderno como B. KIDD podia, depois de haver mostrado que a Religião é a grande alavanca da evolução social, e o Cristianismo o fermento da vida social do Ocidente, declarar: "We have in fact reconstructed the old sociology (minha doutrina não é mais que a renovação da sociologia cristã tradicional)"(20).

9. *Irredutibilidade da Religião à Comunidade*

Para o socialismo a Religião é produto da Sociedade.

Tôda Religião é uma sociologia. – Partindo do princípio que acabamos de enunciar, acreditava-se tirar à Religião todo caráter específico, e reduzi-la a simples produto social e natural.

A verdade é, em realidade, muito outra. Não é a comunidade que determina a natureza da Religião, mas esta é que determina a organização da comunidade social. Em qualquer religião encontram-se os princípios de uma sociologia.

Estamos demasiado absorvidos pelos problemas sociais da época, para atentar no grande, no eterno problema social, residente não na organização e união exteriores, nem na organização profissional ou corporativa, mas sim na união íntima do homem, como homem, com o próximo.

Foi a êsse problema social eterno que a Religião dedicou seus esforços: nesse sentido ela é *re-ligio*, isto é, o laço mais sólido que possa unir os homens. A Religião se dirige ao homem não como operário ou patrão, ou artífice, ou cientista, ou ignorante, mas como homem; como homens os reúne pela comunidade do bem supremo, por um mesmo ideal, uma mesma concepção da vida, os mesmos direitos e deveres, a mesma salvação da alma.

Tôda religião é uma sociologia. Uma religião autêntica é uma sociologia completa, e a verdadeira religião é uma sociologia perfeita.

O valor sociológico do Cristianismo. – Por essa razão o Cristianismo é a maior fôrça social. Pelo mesmo motivo, a Igreja católica, sendo a verdadeira Religião, pretende ser a *Societas perfecta*, a Sociedade perfeita. No caso concreto do Cristianismo vemo-lo manifestamente: não foi a Sociedade ocidental que fêz

(20) *Social evolution*, pág. 344.

o Cristianismo, mas foi êste que edificou a Sociedade ocidental. Assentou a pedra angular de nossa Sociedade na família monógama; condenou a escravidão e elevou a situação da mulher. Nutriu e sustentou nossos costumes, nossas leis, nossas instituições, tôda a vida social do Ocidente. Por essa razão, o Evangelho é o manual de sociologia por excelência, cujos princípios estão na base da Sociedade ocidental(21).

Mais tarde encontramos essa idéia desenvolvida em B. KIDD. Citemos, entretanto, a consideração seguinte, com a qual BOUTROUX conclui sua crítica do sociologismo:

> "A consciência religiosa, longe de consentir em identificar-se com a consciência social, inclina o homem a opor os direitos de Deus aos de César, a dignidade da pessoa à coerção pública (...)
>
> "Longe de implicar o apagamento do indivíduo, a Religião é a exaltação dêle, pelo menos se considerarmos essa forma superior de individualidade chamada pròpriamente personalidade".
>
> "A *Sociedade supõe a Religião*, inspira-se na Religião, bem longe de fabricá-la, como uma máquina cujo destino seria dobrar o indivíduo a fins que lhe repugnassem (...) A Religião faz o papel de princípio e, não, de simples instrumento (...) Na origem de todo progresso social estão a fé, a esperança e o amor"(22).

Pois que o Cristianismo, por suas raízes, mergulha em Deus, é uma fôrça social incomparável, a qual pode fundir, numa unidade, indivíduo e Sociedade, sem sacrificar um à outra.

10. *Irredutibilidade da Moralidade à Socialidade*

"A moralidade brotou da Sociedade", *declara o socialismo.* Aqui também a verdade é outra. Assim como o socialismo não tinha olhos para a autonomia da Religião, também não os tinha para a autonomia da moral. Não poderia ser de outro modo; reduzindo o indivíduo à Sociedade, deveria agir da mesma forma com respeito a todos os bens da cultura.

Tal o indivíduo, tal a Sociedade. — O socialismo vive a falar do bem e do mal como se êles tivessem raízes na Sociedade. Para o Cristianismo, ao contrário, o bem e o mal têm raízes no homem. Por essa razão, o socialismo, para reformar o homem,

(21) Cf. BRUNETIÈRE, *L'utilisation du positivisme*, cap. "La Religion comme Sociologie". CHATTERTON HILL, *The sociological value of Christianity*, Londres, Black, 1912.

(22) E. BOUTROUX, *Science et religion*, págs. 196, 206 e 207.

quer primeiro reformar a Sociedade. O Cristianismo preconiza método inverso; para êle, a Sociedade vale o que valerem os indivíduos que a compõem e êle quer reformar o indivíduo para reformar, assim, a Sociedade. O socialismo visa a uma reforma exterior; o Cristianismo, a uma reforma interior. Para o socialismo, a melhoria moral do homem é questão social; para o Cristianismo, o problema social é problema de ordem moral, questão de consciência e de educação. "A alma de tôda reforma social está na reforma da alma individual", escreve FOERSTER, de acôrdo, nisso, com tôda a tradição cristã(23).

O problema social é um problema moral. — O Cristianismo concebe o problema social bem mais profundamente que o socialismo; corta pela raiz a origem de todos os males sociais: o egoísmo. Para êle, o abismo, a antinomia entre indivíduo e Sociedade, entre homem e homem, não é senão a forma social da luta entre o espírito e a carne, da luta pela liberdade interior. É no próprio fôro íntimo do indivíduo que se trava o grande combate social. Na medida em que o indivíduo se domina, consegue harmonizar a própria consciência, a própria vida interior, atinge a unidade, a verdadeira "personalidade", põe-se em condições de agir sôbre o próximo e sôbre a Sociedade. Na medida em que praticamos o domínio próprio e a virtude da renúncia, tornamo-nos capazes de dar alguma coisa à Sociedade. Tôda a socialidade vive da moralidade.

Um problema religioso. — Para o Cristianismo, o dever social superior do homem consiste no cumprimento de seus deveres morais; com êles cumprirá mais eficazmente sua tarefa social. Por outro lado, não está em condições de cumprir seus deveres sociais senão na medida em que cumprir seus deveres religiosos.

No Cristianismo a socialidade vive da moralidade e esta, da Religião. E assim sucede que, em seu amor a Deus, o homem põe a pedra angular não apenas de seu progresso moral, mas, igualmente, de seu progresso social. "Não é senão na medida em que nos socializamos com Deus, que a socialização aqui embaixo dará frutos"(24). Procurai primeiro o Reino de Deus, e o resto vos será dado por acréscimo.

"O reino da justiça terrena não é possível senão na medida em que a natureza humana se une à natureza divina. *Essa comu-*

(23) *Sexualethik und Sexualpädagogik*, pág. 113. *Schuld und Sühne*, pág. 121.

(24) FOERSTER, *Christus*, pág. 228.

nhão é a pedra angular de qualquer outra comunhão. Ora, Cristo é o único mediador entre Deus e o homem. Por essa razão, o problema social está intimamente unido ao problema da Redenção. *Só o Deus crucificado pode resolver a questão social*"[25].

Os dez mandamentos. — A Religião encerra uma sociologia: seu código moral contém o fundamento de tôda Sociedade. Êsse fato, digamos ainda uma vez, é manifesto no Cristianismo. Os dez mandamentos não apenas constituem o código dos deveres religiosos e a estrêla que guia a consciência moral, como são, ao mesmo tempo, os suportes, as colunas que sustentam tôda a Sociedade cristã.

Êsses mandamentos têm valor social por fôrça da importância moral, ela própria resultante de sua importância do ponto de vista religioso. Deus é a autoridade social suprema; o amor a Deus é o artigo primeiro da legislação social cristã. Quando o homem se inclina ante a autoridade suprema de Deus, só então está em condições de reconhecer e respeitar igualmente a autoridade social. O homem pertence em primeiro lugar a Deus e, na medida em que reconhece e ama Deus, civiliza-se e se forma para a Sociedade humana.

A heresia do socialismo pode ser representada na equação:

Socialidade = Moralidade = Religião

Em face dêsse êrro ergue-se a pirâmide secular da tradição cristã:

Religião = Moralidade = Socialidade

11. *Impotência da Moral sociológica*

Por meio dos dados da sociologia o socialismo pretende construir uma nova moral científica que, independente da Religião, é destinada a substituir a velha moral cristã.

É possível, sem dúvida, estudar os fundamentos sociais da moral, assim como as hipóteses morais da vida social. Mas a ética sociológica propõe exigências muito mais radicais: pretende construir a moral sôbre novas bases, e sustentar e inspirar tôda a vida moral instaurando o serviço da Sociedade.

A essa ética cabe objetar:

(25) Foerster, *Christus*, pág. 39.

1.°) ***O valor da sociologia.*** — O que atrás ficou dito do valor da sociologia já é um primeiro obstáculo. Há doutrinas sociológicas; não há, porém, sociologia. Sôbre que teoria se edificará a moral? A ética se tornará o joguête dos sociólogos.

2.°) ***O caráter científico está em contradição com o conceito de moral.*** — Quanto mais a sociologia se tornar científica, mais deixará de oferecer, por si mesma, base para a moral.

O caráter científico tão desejado da sociologia não será conquistado senão no dia em que ela estiver em condições de determinar e explicar os fatos sociais. A sociologia estuda o que é e o que foi; é, ou pretende ser, ciência dos fatos.

A moral, ao contrário, é, por natureza, ciência normativa. Aquilo que *deve ser*, um ideal, uma idéia, uma norma — eis o que é de sua essência. A Ciência fala uma linguagem "indicativa"; a moral, uma linguagem "imperativa". Impossível reduzir uma à outra[26].

3.°) ***Convicção da inteligência e convicção da vontade.*** — Essa irredutibilidade dos conceitos volta a encontrar-se na psicologia da dinâmica intelectual e moral. Por meio de argumentos sociológicos pode-se estabelecer tôda espécie de regras morais para a inteligência. É muito fácil mostrar que uma Sociedade onde se matam uns aos outros é, ao cabo, impossível. Mas tudo isso não constitui freio para a vontade, não acalma as paixões, não nutre o santo ardor que nos assegura as vitórias morais.

A sociologia convencerá a inteligência raciocinante e argumentante; não movimentará, contudo, a vontade, que é a executora ousada. Quem de nós empregaria uma pàzada de hulha a menos para permitir às futuras gerações gozar também os benefícios do carvão? Serão os belgas mais inclinados a cumprir com entusiasmo seu dever fiscal, e o último aviso antes das execuções será menos necessário, desde que sabem que a caixa do Estado está sempre vazia, enquanto êles próprios estão abonados?

E que são tais deveres sociais ao lado da renúncia a si?

Todo francês sabe que seu país está destinado à morte certa se cada ano houver mais ataúdes que berços. E todavia é um engano acreditar que tais argumentos levarão o homem que falta aos deveres a cumpri-los com maior consciência. As paixões, o

(26) E. Boutroux, *Questions de morale et d'éducation*, pág. 52.

amor aos prazeres, e às comodidades, o egoísmo, têm lógica e dinâmica próprias. "O coração tem razões que a razão desconhece." Está na natureza das paixões o enganar o homem, torná-lo desarrazoado, fazê-lo inventar tôda sorte de pretextos para escapar ao dever.

4.°) *A sociologia supõe uma Sociedade ideal e homens idealmente sociais.* — Pretextos do gênero dos que acabamos de examinar existem em profusão; e tôdas as dissertações sôbre o sublime da solidariedade e da Sociedade não podem impedir que, de fato, a maior parte dos homens viva por si mesmo e a Sociedade nos explore demais. Todo êsse idealismo social e humanitário, que serve de fundamento à moral sociológica, esfria ao primeiro contacto com a fria realidade. A fealdade moral do homem considerado ùnicamente do ponto de vista da natureza, é a primeira verificação de quem se conhece e conhece os outros.

"Na famosa fórmula *"culto da humanidade em lugar do culto de Deus"* está uma mui perigosa ignorância da vida e uma grande ilusão. Quem não reflete de modo abstrato, mas considera o homem concreto, deve confessar que a simples relação da moralidade com o próximo deve, no fim de contas, conduzir à destruição da moralidade (...)

Se os homens são o único objeto e a única razão de nossa renúncia, de nossas mortificações e de nosso devotamento, os pendores altruístas, por sua natureza não tão fortes como freqüentemente se cuida, não tardarão a ser vencidos e reduzidos ao silêncio por nossa própria oposição, pelo ciúme, pela sentimentalidade, pelo ódio e por tôda sorte de inveja e de orgulho — para não falar da ingratidão e do desconhecimento com que tão freqüentemente são recompensadas as ações mais puras e desinteressadas.

Precisamente por êsse motivo, a *Religião nos faz cumprir nossos deveres para com o próximo não por êle mesmo,* mas *por algo de mais alto,* por algo que paira bem acima da humanidade, por algo que purifica nossa caridade e a espiritualiza (...) Só então estaremos imunizados contra tôdas as decepções que o devotamento aos outros acarreta. Sem essa relação superior falta atrativo à moral, à medida que se aprende a conhecer a Sociedade em todos os seus aspectos: a maior parte dos homens trabalha para si mesmos e, muita vez, à nossa custa. Basta refletir, p. ex., na falsificação dos gêneros alimentícios! Que se lembre o fato de que a humanidade de outrora e de hoje sempre crucifica seus profetas e seus santos ou, quando menos, zomba dêles; que se pense na barbárie que, não obstante tôda a civilização exterior, não espera senão uma oportunidade para expandir-se.

A idéia de semelhante humanidade pode verdadeiramente ser uma fôrça para o indivíduo e levá-lo a dominar suas paixões? (...) E que valor comovente pode realmente oferecer o progresso de uma tal Sociedade? Que fim superior é colimado por essa cooperação social? Depois

de havermos feito essas indagações, conceberemos plenamente o dito de Nietzsche — "Amar o homem *pelo amor de Deus* é, até aqui, o sentimento mais elevado e mais nobre jamais alcançado entre os homens"(27).

5.°) *A sociologia fala de sacrifícios; não, porém, de ressurreição.* — No Cristianismo, a *personalidade* cresce à medida em que se põe, por amor de Deus, a serviço do próximo. Pela obediência, pela paciência, pelo serviçalismo, pelo esquecimento de si, pela renúncia, a alma nasce para a verdadeira vida, a personalidade se afirma e a ressurreição é garantida.

Na moral sociológica, ao contrário, o amor ao próximo não aproveita senão à sociedade, e só o mui problemático paraíso social é encarecido. O homem, êsse, é rebaixado à simples condição de bêsta de carga; para êle as penas e os suores; para êle as cruzes; para êle a morte, ainda que voluntàriamente desejada, fica sem ressurreição.

Suprimindo-se a salvação pessoal, desorganiza-se e paralisa-se a própria mola de nosso poder moral de ação. Quem teve que lutar contra si mesmo experimentou bastante quão fàcilmente e quão freqüentemente se desliza pelo declive de uma paixão, a despeito dos freios sem iguais chamados "o céu e o inferno"! Essa experiência pessoal nos informa bem mais sôbre a psicologia da dinâmica moral que volumes inteiros de moral sociológica.

Com sadio conhecimento de si mesma, a gente está vacinada contra os micróbios das teorias hiperbólicas que, a despeito de tôda a aparência realista, superestimam, com ingenuidade de criança, as fontes humanas da fôrça moral.

6.°) *Caridade cristã mascarada.*

"O Mundo Moderno, diz Chesterton, está cheio de virtudes cristãs à matroca. As virtudes estão *corrompidas* porque se separaram umas das outras e cada uma delas erra por si mesma"(28).

Dá-se o mesmo com o idealismo social, artéria vital do socialismo. É um amor ao próximo perdido e desviado de sua fonte e de seu equilíbrio: o amor a Deus e à própria salvação. Em si, o amor ao próximo é uma virtude extraviada. O Cristianismo — êsse grande domador dos pensamentos selvagens e das paixões — dominou essa virtude integrando-a na ordem eterna: amai vosso próximo como a vós mesmos, pelo amor de Deus.

(27) Foerster, *De Opvoedkundige Onmisbaarheid van de Godsdienstige Grondlegging der Zedeleer,* Antuérpia, "Veritas", 1912.
(28) G. K. Chesterton, *Orthodoxy,* pág. 51.

E assim a moral sociológica vive da moral cristã que pretende destronar. O que ela alcança, alcança-o a despeito de sua sociologia, e graças ao idealismo cristão.

No tocante à sua moral, o próprio socialismo se nutriu do capital moral acumulado por vinte séculos de Cristianismo; êle próprio é produto da herança social, produto da tradição cristã (29).

12. *A Pirâmide da Moral*

A Moral se modifica segundo os tempos e os lugares e máxime segundo o meio social. Não há moral universal, eterna, fixa, imutável, absoluta. Tudo neste mundo é relativo, proclama o Socialismo.

Relativismo. — Êsse pretenso relativismo é o cavalo-de-batalha da moral sociológica. A consciência moral não é inata no homem; a lei moral não está gravada em seu coração; não há lei natural. Regras morais de conduta, prescrições, concepções, mandamentos, intuições de consciência, etc., são trazidos, implantados, ensinados e alimentados pela experiência da vida e, depois, transmitidos pela hereditariedade. A consciência moral é um produto do meio social e se modifica com a forma cambiante da vida comum. E assim se aplica à moral a palavra bem conhecida de PASCAL: "Verdade pra cá, êrro pra lá dos Pireneus".

Invoca-se a grande diversidade da vida moral entre os diferentes povos; basta citar as formas monogâmicas e poligâmicas da vida da família, e a posição tomada ante a santidade da vida humana.

Como responder a essas objeções? Em primeiro lugar, cumpre reconhecer que êsses fatos são incontestáveis. Todavia, deduzir daí que o homem, como homem, não distingue entre o bem e o mal e que êstes evolvem com o tempo, é outra questão.

Moral absoluta. — Êsses fatos não se opõem, de modo algum, à existência de uma lei natural, eterna, absoluta, nem à universalidade do instinto moral em todos os homens. Ao contrário, quem quer que admita a lei natural, deve contar com a diversidade nas formas concretas. Provemo-lo.

(29) Cf. Paul BUREAU, *Le crise morale des temps nouveaux*, Paris, Bloud, 1908. FOERSTER, *Kan men zonder Godsdienst het karaktervormen?* V. O. T., dez. 1921. BEYSSENS, *Ethiek of natuurlijke Zedeleer*. CATHREIN, *Moralphilosophie*.

1.°) *Em todos os domínios o homem exibe a maior diversidade na exteriorização de sua natureza humana.* Aqui está um caráter específico do homem. A vida animal é moldada em formas fixas, petrificadas, invariáveis; o homem, ao contrário, mostra plasticidade sem igual.

As diferenças maravilhosas dos milhões de indivíduos não passam de um aspecto da riqueza infinita da natureza humana. Essa riqueza se nos apresenta em escala bem mais vasta, se compararmos raças, povos, épocas: diferentes na estrutura do corpo, na organização econômica e social; na religião, na língua, no saber e na arte.

Tôdas essas diferentes fôrças reveladoras exteriores, entretanto, possuem um fundo universalmente humano: aptidão para o raciocínio, para a linguagem, para a religiosidade, para a arte, para o instinto social. As formas humanas exteriores diferem, mas o homem é, no fundo, sempre e por tôda parte o mesmo.

Tal e qual ocorre com a moralidade. Nas formas exteriores, nas aplicações práticas, verificamos a maior diversidade. Todavia, nessa diversidade manifesta-se igualmente a unidade; nessas práticas diferentes descobre-se a mesma unidade de intenção; nessas aparências mutáveis revela-se o indiscutível e permanente instinto moral do homem.

2.°) *Os costumes dos diferentes povos mostram grandes diversidades; o ideal moral, entretanto, é sempre e por tôda parte eternamente humano.* O que o homem faz e produz não lhe esgota inteiramente a humanidade. "Ficamos sempre abaixo do programa." O mesmo acontece com as raças e com os povos: ficaram abaixo de seu programa moral. Sua moralidade, de fato, não é mais que pálido reflexo do ideal moral, da lei moral gravada profundamente em seu coração.

Sem o programa moral, sem o ideal, sem a norma para a qual tende um povo em seu fôro íntimo, todo o material de fatos concernentes à sua vida moral continua insuficiente para avaliar-lhe o caráter moral. Os fatos devem ser examinados à luz do ideal, e êste à luz dos fatos. Só então saberemos do nível moral de um povo.

Nós, modernos, proclamamos bem alto que um ideal é o maior tesouro, o valor de vida mais precioso de um povo. Devemos aplicar o mesmo princípio quando se trata de povos primitivos.

Sem simpatia, sem generosidade, sem caridade, tôda ciência aqui se engana; a fria inteligência não vê mais que fatos sem significação, a aparência sem a essência, a ação sem o ser, a mudança sem o estável. Nas coisas verdadeiramente humanas é preciso ir à verdade com tôda a alma. A caridade generaliza aqui as verificações. A palavra de GOETHE *Du gleichst dem Geist den du begreifst* é igualmente verdadeira quando invertida, *Du begreifst den Geist dem du gleichst*(*).

Se, animados dêsse espírito, escutarmos os povos de todo o coração e com tôda a alma, então, em tudo que nos parece cambiante e móvel, ressoará o que continua *eternamente humano,* como o mostra tão poèticamente LONGFELLOW na introdução da "Epopéia dos Índios"(30):

Ye whose hearts are fresh and simple,	Vós também corações frescos e simples
Who have faith in God and Nature,	Que tendes fé em Deus e na natureza,
Who believe, that in alles ages	Que acreditais que em tôdas as idades
Every human heart is human,	Cada coração é humano,
That in even savage bosoms	Que no próprio seio do selvagem
There are *longings, yearnings, strivings*	Há desejos, tendências, aspirações,
For the good they comprehend not,	Para algum bem que lhe é inacessível;
That the feeble hands and helpless	Que mãos frágeis, impotentes,
Groping blindly in the darkness	Tateando às cegas na escuridão
Touch God's right hand in that darkness	Encontram a mão direita de Deus
And are lifted up and strengthened —	E são encorajadas e fortalecidas —
Listen to this simple story	Escutai esta estória simples
To this Song of Hiawatha!	Êste canto de Hiawatha!

Gênios perscrutaram mais profundamente o coração humano que nossos sociólogos cegos pela hipótese dos "quatro estados" da civilização moral! Em *Édipo rei* e em *Antígona* SÓFOCLES fala das "leis imutáveis, não escritas, eternas". E SCHILLER o imitou em seu *Guilherme Tell:*

Nein, eine Grenze hat Tyrannenmacht.
Wenn der Gedrückte nirgends Recht kann finden,
Wenn unerträglich wird die Last — greift er
Hinauf getrosten Mutes in den Himmel

(*) "Tu te assemelhas ao espírito que compreendes", "Tu compreendes o espírito ao qual te assemelhas". (Nota dos trads.)

(30) LONGFELLOW, *The song of Hiawatha,* introdução.

Und holt herunter *seine ew'gen Rechte,*
Die droben hangen *unveräusserlich*
Und *unzerbrechlich* wie *die Sterne selbst*(*).

3.º) *Em cada domínio não nos aproximamos da verdade, não a descobrimos senão depois de grande esfôrço, de paciente pesquisa, trabalho coletivo secular, e muito desengano.* A descoberta das leis que regem o movimento dos astros, das leis da física, da química, não exigiu séculos de estudos e de trabalhos? Nós, modernos, não estudamos com os povos primitivos as matemáticas, a física, a arquitetura e a técnica. Acreditamos estar no pináculo da ciência e olhamos com piedade os povos primitivos mergulhados na ignorância. Mas êles também tendem para a verdade e essa tendência é idêntica à que nos guia nas pesquisas e nos experimentos.

O mesmo sucede no domínio moral. Aqui também a verdade não desce sôbre nós como o orvalho do céu sôbre as plantas; também no domínio moral a verdade exige lutas e esforços.

4.º) *No domínio moral o homem deve lutar contra as próprias paixões.* Cada passo para a verdade exige o domínio de si mesmo. A observância do sexto e do nono mandamentos é um golpe desfechado em nossa carne. Muitos recuam aqui porque não têm a coragem da verdade.

E pois que há graus diversos na moralidade, o fato é imputável não à moral, mas ao homem.

5.º) *Por um lado pretende-se que tôdas as morais são equivalentes.* Há grandes semelhanças entre a moral cristã e a moral budista. A moral é um bem comum da humanidade. *Por outro lado, insiste-se nas grandes diferenças.* Devemos ater-nos a Buda e a MARCO AURÉLIO porque a moral é por tôda parte a mesma, mas devemos rejeitar a de Cristo e de BOSSUET porque a moral se modifica!

6.º) *Enfim o Cristianismo igualmente nos ensina que há diversos estádios na promulgação da moral.* Ela foi, primeiro, gravada no coração do homem; depois, escrita e dada a Moisés; enfim, Cristo a renovou no Nôvo Testamento. "Não vim para revogar a Lei, mas para aperfeiçoá-la." Por outro lado, Cristo

(*) "Não, o poder do tirano tem limite; quando o oprimido em parte alguma direito pode encontrar; quando intolerável se torna o fardo, êle alça as mãos para o alto, com espírito confiante, para dentro do céu; e faz nascer os seus eternos direitos; que no alto pendem inalienáveis; e inequebráveis como as próprias estrêlas'. (Nota dos trads.)

nos declara que os séculos não prevalecerão sôbre sua lei: "O Céu e a terra passarão, mas minhas palavras não passarão".

A moral cristã não é uma moral qualquer. As outras morais são uma preparação, uma substrução, um comêço; a moral cristã é o acabamento, o coroamento, a plena realização dos tempos. É *a* moral. É a pirâmide que, bem acima da areia movediça dos séculos, da agitação dos povos, mostra a imutabilidade das leis morais(31).

13. *O Materialismo histórico*

O processo econômico constitui a roda da história, declara o materialismo histórico de MARX e de ENGELS.

Materialismo histórico. — Não apenas a questão social, mas igualmente a questão histórica é, em suma, *eine Magenfrage*, uma questão de estômago. As relações que presidem à produção — eis a causa fundamental do bem-estar ou do mal-estar da Sociedade contemporânea, como o foram na vida social dos séculos anteriores. O indivíduo, a Sociedade, a religião, os costumes, a arte, a ciência, tôda a vida intelectual em suma, é um produto da vida econômica. As relações que presidem à produção dos bens são a grande alavanca da história.

Essa concepção da história foi preconizada como reação contra a concepção de HEGEL, que reduzia tudo na história a um "processo lógico". O fato de haver nascido dessa tendência reacionária não é desprovido de interêsse para se lhe compreenderem o espírito e o unilateralismo.

1.°) ***Influência do fator econômico.*** — É quase escusado observar que o fator econômico exerce grande influência na vida intelectual. Assim como o desenvolvimento do espírito de um indivíduo depende de sua saúde física e de sua situação material, o processo da vida cultural em geral é, também, favorecido ou prejudicado pelas situações econômicas.

A necessidade é o grande móvel do trabalho em todos os domínios; é a mãe da indústria; é a grande educadora; leva ao estudo, às pesquisas, à prece. Não seria muito difícil mostrar como as diferentes ciências nasceram da necessidade e vieram

(31) Cf. CATHREIN, *Die Einheit des sittlichen Bewusstseins*, 3 vols., Friburgo, Herder, 1914. Dr. KOPPERS, *Die Anfänge des menschlichen Gemeinschaftslebens im Spiegel der neuesten Völkerkund*, M. Gladbach, 1921. W. SCHMIDT, *Der Ursprung der Gottesidee*, Münster, 1912.

atender, em primeiro lugar, a precisões diárias. A prática é o berço da teoria e foi, em alto grau, inspirada por móveis econômicos.

Por outro lado, uma pobreza excessiva ou um luxo desmesurado são desfavoráveis ao desenvolvimento intelectual. É preciso certo bem-estar para que a virtude prospere; a arte, a literatura, a filosofia, florescem ou periclitam segundo as circunstâncias econômicas. O fator econômico, numa palavra, é incontestàvelmente de grande importância e cumpre agradecer a MARX o haver evidenciado a influência dêsse elemento na marcha da história, contràriamente à concepção idealista exagerada de HEGEL.

2.°) ***Seus limites.*** — Mas dá-se aqui o que se dá com a influência do corpo sôbre o espírito. O êrro começa quando se pretende atribuir tudo ao fator econômico e fazer dêle o fundamento principal, quiçá único, do processo histórico, como ocorre com MARX. O homem ideal de HEGEL, que só age segundo móveis ideais, e o homem econômico de MARX, movido exclusivamente por influências econômicas, pertencem ambos ao mundo da imaginação e, não, à realidade. O homem concreto vive e age, a um tempo, de acôrdo com as duas espécies de móveis.

3.°) ***Um preconceito do Marxismo.*** — Um pouco de conhecimento da vida faz ver imediatamente que a doutrina marxista não é deduzida da história real e concreta, mas constitui preconceito do autor. Nasce da necessidade da concepção marxista da vida.

A igualdade de todos os homens é o valor supremo da vida, a luta contra a desigualdade, o dever por excelência. Ora, no terreno intelectual, estético, ético, religioso, a igualdade é de manifesta impossibilidade. Assim, só fica possível a igualdade econômica.

Só o elemento econômico é suscetível de modificação e reforma. Aqui, por conseqüência, encontramos o valor de todos os valôres. A história não pode ser outra coisa senão o processo das modificações do fator econômico. A concepção da história se torna, assim, conseqüência lógica do princípio fundamental da filosofia marxista da vida.

4.°) ***O fator econômico, dependente de outros fatôres.*** — Enorme obstáculo, que o materialismo histórico não está em

condições de vencer, se nos apresenta na explicação dos próprios sistemas econômicos. SIMMEL assim desenvolveu êsse ponto:

"Se é verdade que a evolução dos costumes e do direito, da religião, da literatura, etc., segue a linha da evolução econômica sem a influenciar, então não vejo de onde procedem as modificações na própria vida econômica (...) Se outros fatôres contribuíram para transformar as relações que regem a produção, então *cada estádio econômico* deve, por assim dizer, possuir por si mesmo e sem que sejam fecundadas, as fôrças que o fazem elevar-se acima de si mesmo, uma *espécie de partenogênese* das situações econômicas (...) Explicações como "tornaram-se vetustas", "desenvolveram-se", novas formas sociais estavam em "devir" são palavras ôcas, não valem muito mais que a explicação que pretende tornar "a influência dos séculos responsável por essas transformações sociais. *Como explicar êsse deperecimento de formas velhas, êsse nascimento e êsse desenvolvimento de formas novas, quando se exclui a intervenção de fatôres históricos?*"(32).

Tôda a tática do socialismo nos mostra semelhante contradição. Os socialistas querem transformar o sistema econômico. Ora, segundo sua doutrina, o sistema existente deve, por si mesmo e necessàriamente, seguir o próprio caminho. E todavia gritam em todos os tons que a realização do sistema econômico socialista depende dos operários.

5.°) *O substrato ético-religioso da vida econômica.* — O socialista bem conhecido, Prof. PLENGE(33), mostrou, em obra notável, como, em MARX, a idéia do Estado futuro era, no fundo, uma idéia religiosa. MARX era judeu, e o pensamento da Redenção ainda é, e sempre, um dos principais artigos do Credo judeu. E aqui, declara PLENGE, está a origem da concepção do Estado futuro. Assim, no sistema econômico de MARX, está entrelaçado um móvel religioso.

Mas o espírito econômico, o etos econômico da classe que dá o tom, mais ainda que os próprios sistemas, é fortemente influenciado pelas concepções religiosas da vida e, sobretudo, pela concepção da idéia de Sociedade. O fato foi pôsto fora de dúvida por inquéritos de sumidades em economia política e de pensadores como Max WEBER, TROELTSCH, W. SOMBART, sôbre a influência exercida pelo Calvinismo e por outros setores protestantes no nascimento do capitalismo moderno e na conexão entre os sistemas econômicos e religiosos da China e das Índias(34).

(32) SIMMEL, *Die Probleme der Geschichtsphilosophie*, 4.ª ed., Munique, Duncker, 1922, pág. 215.
(33) J. PLENGE, *Marx und Hegel*, Tübingen, 1911.
(34) Max SCHELER, *Vom Ewigen im Menschen*, pág. 188, Cf. igualmente, *Umsturz der Werte*.

Da influência dos princípios éticos-religiosos encontramos pormenores em B. KIDD.

Tais estudos solaparam completamente as bases do materialismo histórico de MARX, e se se fala hoje da "morte do Marxismo" e de um "neomarxismo", isso se deve, em grande parte, a derrocada da própria doutrina econômica da história, de MARX(35).

14. *O determinismo sociológico e o livre arbítrio*

A regularidade das ações humanas em dada coletividade, mostrada pelas estatísticas morais, opõe-se ao princípio do livre arbítrio.

A Sociedade determina a vida volitiva individual, pretende o determinismo sociológico. Contràriamente a essa afirmação a doutrina tradicional conserva todo o seu valor: o homem é um ser social, mas, ao mesmo tempo, um ser livre.

1.°) *Liberdade e regularidade só são contraditórios na aparência.*

Liberdade não significa, absolutamente, arbitrariedade, capricho, licença; ao contrário, liberdade verdadeira significa humanidade, eqüidade, firmeza de princípios, fidelidade à consciência. "Qual a liberdade do homem mais livre?", pergunta GOETHE em seu *Egmont*. "A de cumprir o dever"!

O homem mais livre é o caráter moral mais elevado, e quem diz caráter moral diz apêgo firme, inquebrantável, ao ideal moral. O caráter moral é sempre, e fielmente, ligado aos princípios superiores; é o que deve ser, é hoje o que foi ontem, e continua sendo o que é. Da fidelidade aos princípios resulta naturalmente regularidade nas ações. A liberdade não coloca o homem no vazio nem na inconstância; ao contrário, livra o homem de suas impressões mutáveis, de suas disposições de momento, da inconstância das paixões; a liberdade o traz firmemente apegado a seu destino eterno.

Uma sociedade ideal de verdadeiros homens de caráter faria prova, por conseqüência, de invariável unidade, de grande harmonia, e de perfeita regularidade em tôdas as manifestações da vida moral.

2.°) *O homem é, por natureza, um ser social; sua liberdade não lhe destrói a natureza humana nem tampouco a sociabilidade.*

(35) PLENGE, *Zur Vertiefung der Sozialismus*, pág. 67.

O elemento mais simples da vida social, a amizade, tem origem no fato de "querer a mesma coisa ou não querer a mesma coisa" (*idem velle, idem nolle*): o mesmo fim, o mesmo ideal, o mesmo motivo, a mesma concepção da vida, eis o germe de tôda vida social.

Tôdas as formas sociais da vida, família, comuna, aldeia, paróquia, profissão, classe, povo, Estado, Igreja, vieram igualmente do *idem velle, idem nolle.* Supõem a boa inteligência: comunhão de vistas, de sentimentos, de pensamentos, de vontade, de trabalho, são as condições prévias de qualquer comunidade. Daí, hábitos de pensar e de agir, usos e costumes, tradições, encadeamento, continuidade na cultura e na civilização.

Essa unidade, essa uniformidade, essa regularidade, essa ordem, êsse estilo, na construção da vida comum, não é possível senão porque o homem concreto é social em sua racionalidade, racional em sua liberdade, é livre em sua natureza humana.

3.º) *Estatísticas morais aplicam-se, por sua natureza, à Sociedade como tal, não ao indivíduo.*

Por que estatísticas? Porque somos incapazes de resumir numa fórmula a riqueza, a grande multiplicidade da vida individual.

Tomemos, por exemplo, os casamentos. Quanto mais nos aproximamos do indivíduo, maior a diversidade. E só depois de havermos considerado grande número de casamentos, é que podemos estabelecer uma "média". A regularidade aumenta à medida que nos afastamos mais do indivíduo. O "número médio" é baseado na lei dos "grandes números". É essencialmente uma abstração. Ninguém é bastante tolo para predizer que um môço se casará no correr do ano, porque entrou nos 24 anos e, em nossa terra, 24 anos é a idade média do casamento.

Opor a "média" à liberdade do indivíduo, é virar tudo ao avêsso; é explicar a luz do sol pela da lua. As estatísticas devem explicar-se pelo indivíduo e, não, o indivíduo pelas estatísticas([36]).

15. *A Arte social*

De nova consciência social nascerá a nova arte social.

O apêlo do socialismo a uma arte social pode ser acolhido. Todavia, o espírito, a alma, o ideal da arte social não poderiam

(36) Cf. J. LOTTIN, "La statistique morale et le déterminisme" (*Revue Néo-Scolastique*, Lovaina, 1908). Do mesmo, "Le libre arbitre et les lois sociologiques" (*Id.*, 1911).

decorrer da concepção socialista da vida. Aqui também se viu que se tratava de ruptura com a tradição de uma escola especial da arte e, não, de ruptura com tôda a tradição artística.

O individualismo, "a arte pela arte", "a arte para o artista", é condenado, mas antes, na tradição da arte, encontrou-se uma verdadeira arte social, sem nada de comum com a concepção socialista da vida, mas mergulhada, ao contrário, inteiramente, no pensamento social do Cristianismo.

Dante e a arte social. — É fato notável que a celebração de DANTE tenha levado à associação "DANTE e a arte social", e que êsse grande mestre da poesia cristã tenha sido considerado como o líder da arte social contemporânea.

O Prof. VERMEYLEN, melhor que qualquer outro, apresentou DANTE sob êsse aspecto e escreveu, a êsse respeito, as belas e ricas considerações seguintes:

> "Se nos sentimos atraídos por DANTE mais que por tantos outros poetas, é provàvelmente porque nêle encontramos resposta a questões ante as quais se encontra igualmente a arte de nossa época. E notadamente esta: a relação entre a Personalidade e a Sociedade.
>
> DANTE é a primeira *grande Personalidade* na arte das épocas cristãs. E é ao mesmo tempo a mais perfeita expressão da Sociedade medieval (...)
>
> É o *cantor da Sociedade cristã* (...)
>
> Êsse homem, que sentia em comunhão com seu povo, que elevou a língua do povo até então desprezada e dela fêz instrumento das mais sublimes revelações, êsse homem *criou uma arte social,* que, saída da Sociedade como de rica terra nutriz, canta sua beleza através da Sociedade inteira (...)
>
> Por essa harmonização da Personalidade e do mundo ambiente, DANTE merece, depois de seis séculos, *ser ainda considerado como um líder* da geração atual (...) A *Divina Comédia* de DANTE é a mais sublime realização de uma monumental arte social na poesia do passado. Por essa razão essa obra é ainda de interêsse imediato: aparece-nos como modêlo da obra artística do futuro" (...)([37]).

Não apenas em princípio, mas de fato, DANTE se tornou o modêlo dos jovens artistas sociais na Holanda. M^me^ H. ROLAND HOLST e GORTER — embora ainda muito distanciados do cristianismo dogmático — são não apenas os expoentes dêsse movimento, mas ao mesmo tempo as figuras mais "dantescas" de nossa literatura contemporânea.

(37) A. VERMEYLEN, "Dante en 1921", discurso pronunciado na Academia Flamenga, em 19 de maio de 1921.

Assim a "Estética Social" e a "Arte social" se nos apresentam não como produto da filosofia socialista da vida, mas como produto da tradição artística cristã.

Se o povo deve participar da arte, se o artista deve ser alguma coisa para o povo, se a arte deve edificar e conduzir os homens para uma unidade social superior, então deveremos, também nesse domínio, voltar aos princípios fundamentais do pensamento social cristão([38]).

16. *Trabalho e Sociedade*

É o trabalho, como pretende DEWEY, *o fundamento social da vida?*

É certo que o trabalho é a lei da vida e, portanto, também da vida social.

O sociologismo, entretanto, não admite senão um conceito naturalista do trabalho: só fala do trabalho industrial, produtivo, técnico, econômico. Êsse conceito do trabalho corresponde a seu conceito de Sociedade, onde é sobretudo pôsto em evidência o fundamento material, orgânico, da vida social.

Que, tomado nesse sentido, o trabalho seja das pedras angulares da Sociedade, eis aí verdade evidente. Mas a Sociedade não vive só de pão. Também ela semelha a árvore, que se nutre não só do solo, mas igualmente da atmosfera.

A tradição cristã sempre associou o *laborare* e o *orare*, o trabalho manual e a elevação da alma para fins superiores! Sempre pôs Maria acima de Marta; acima da vida laboriosa, a vida contemplativa; acima da vontade, a graça; acima do mundo terrestre, o Além. "Buscai primeiro o reino de Deus." Todos os suores e penas só serão proveitosos ao homem se êle, em lugar de volver exclusivamente o olhar para a terra, fixar igualmente o destino supremo. "Trabalhai como se tudo dependesse de vossos esforços, mas rogai como se tudo devesse vir de Deus", sempre foi uma regra de vida dos chefes cristãos. A mais forte atividade, o trabalho mais árduo, caminhava, para êles, de par com a maior passividade.

O conceito, inteiramente exterior, da Sociedade e do trabalho proclamado pela sociologia, não poderia, de modo algum,

(38) Um estudo interessante sôbre o pensamento fundamental e o desenvolvimento da Arte social em França nos é dado pelo Dr. J. COULIN, *Die sozialistische Weltanschauung in der französischen Malerei*, Leipzig, 1909.

abarcar a totalidade da vida humana. O sociologismo não tem olhos para o indivíduo, nem, conseqüentemente, para o espírito, para a alma, para Deus, para a religião. A comunidade de trabalho, que o socialismo põe tão alto, não é senão uma forma da vida comum. Acima dela está a comunidade de pensamento, a das almas, a da caridade, a comunidade das pessoas e, enfim, a comunidade sobrenatural.

As duas formas são unidas como a alma é unida ao corpo.

17. *Irredutibilidade do indivíduo*

1.°) *Os "Grandes Homens" não são uma resultante do meio social.*

O sociologismo pretendia explicar o indivíduo por suas condições de existência. No tocante ao "meio geográfico", sua influência sôbre um povo é, certamente, considerável, mas êsse meio não tem capacidade criadora imediata. Até entre os povos atrasados se admite o papel criador do indivíduo([39]).

Nas raças civilizadas o indivíduo ocupa, naturalmente, lugar mais elevado. Que se manifeste, aqui, grande influência da herança social, não há dúvida. TOMÁS DE AQUINO não seria possível entre os Gregos, assim como PLATÃO na América atual. GOETHE é incompreensível nas Índias, como não se pode imaginar SHAKESPEARE entre os Peles Vermelhas.

Malgrado, entretanto, a dependência do meio, há no indivíduo algo de irredutível, de característico; possui um poder criador que age sôbre o meio. Tudo de quanto dispunha RAFAEL, pincéis, telas, côres, anos de aprendizagem, modelos, assuntos, encomendas, ainda não explica a Capela Sixtina. Essa incógnita, êsse *x*, essa qualquer coisa de indivisível tem infinito valor humano; é nela que fala o homem; aí se revela seu poder criador, sua irredutibilidade, sua individualidade.

Os fatôres físicos, mecânicos e sociais não passam, no fim de contas, de condições necessárias não, porém, suficientes. Sôbre o valor científico dessa doutrina escreve W. JAMES:

"Tal método sociológico se confunde com o de alguém que invocasse o zodíaco para explicar a queda de um pardal, ou os "treze à mesa", para

(39) Dr. F. BOAS, *Kultur und Rasse*, Berlim, 1922, págs. 128-129.

explicar a morte de um. Tem um pouco mais de valor científico que o método oriental de explicação que, a cada questão, responde "Deus é grande" (...) Crer que a causa de tudo deve ser encontrada no que precedeu, constitui o ponto de partida da ciência, mas de modo algum seu objetivo e coroamento (...) Os dois fatôres, indivíduo e Sociedade, são de necessidade essencial para a vida social. A Sociedade se petrifica sem o impulso do indivíduo; o impulso do indivíduo dá em nada sem a simpatia da Sociedade"(40).

2.º) Cabem uma *"Psicologia Social"* e uma *"Moral Social"* que estudem a estrutura social da vida psíquica, ou a interação do indivíduo e da vida do grupo. Nem por isso, todavia, a *"Psicologia Individual"* é eliminada; é completada.

3.º) *Eliminar a personalidade é retornar à barbárie.*

Tôda a nossa crítica tende a mostrar a importância do fator individual na vida social e a significação social da personalidade.

No *desconhecimento* dessa existência própria, da *autonomia do indivíduo, está o mal original da concepção socialista da vida.*

Dêsse êrro de princípio decorrem todos os unilateralismos dessa concepção socialista: a redução da totalidade da vida a um processo social; a negação do livre arbítrio e da imortalidade; a mutilação do conceito de religião, da arte, e do trabalho, e, sobretudo, a infamação do Cristianismo. E ainda outra conseqüência não menos importante: essa concepção socialista não tem o sentido da própria Sociedade. Não obstante suas grandes tiradas sôbre a "socialidade", a "sociologia", e o "método sociológico", realmente não considerou a vida social senão de um único ângulo. Considerou tudo pelo prisma de seu dogma fundamental: o indivíduo é tragado pelo oceano da Sociedade.

Reduzir o indivíduo à Sociedade não é só a maior heresia de nossa época; é recuar vinte séculos e retornar ao ponto de vista da Antigüidade; é renunciar à própria alma da cultura cristã; é "rasgar a carta fundamental da Civilização Ocidental". Jesus arrancou para sempre o indivíduo de suas cadeias terrenas, e, por obra da Redenção, estendeu, acima do mundo, o arco-íris da livre personalidade.

"Fôstes resgatados custosamente. Não vos torneis escravos dos homens (...) Obedecereis antes a Deus que aos homens", diz São PAULO. Na fé em Deus se encontra a mais sólida muralha contra a escravidão da Sociedade.

(40) W. JAMES, "Great men and their environment" em *The will to believe*, págs. 220-22.

A concepção socialista da vida é exemplo frisante de que o homem que rompe o laço elementar que o prende a Deus, entrega-se de mãos e pés atados à Sociedade e perde, por isso, a própria personalidade. "Servir a Deus é reinar!" A sabedoria da filosofia cristã da vida se mostra aqui sob nôvo aspecto. *Oportet haereses esse!* A contradição é o sal da terra; a heresia nos faz sentir melhor e mais profundamente a luz fulgurante da Verdade Revelada.

18. *A crise do Socialismo*

1.º) *O socialismo alcançou êxito a despeito do Naturalismo e graças a um idealismo cristão dissimulado.*

Em 1897 pareceu ainda paradoxal que o historiador italiano FERRERO falasse do socialismo como "o signo da renascença religiosa", e declarasse que a fôrça do socialismo estava em sua "crença na fraternidade universal de todos os homens" e, não, em sua sociologia naturalista(41).

Essa verificação foi sobretudo evidenciada pelo Dr. G. LE BON em sua *Psychologie du socialisme:*

"Se quisermos compreender a influência profunda do socialismo moderno, não cabe examinar-lhe os dogmas. Quando se procuram as causas de seu êxito, vê-se que *êsse êxito é completamente estranho às teorias* propostas e às negações impostas pelos dogmas. Como as religiões das quais tende cada vez mais a tomar as feições, o socialismo se propaga mui diversamente que por meio de razões. Graças a suas promessas de regeneração, graças à esperança que faz brilhar ante todos os deserdados da vida, o socialismo chega a *constituir uma crença de forma religiosa muito mais que uma doutrina*"(42).

Em tôdas as suas obras FOERSTER insistiu nessa repercussão da tradição cristã:

Tôda essa concepção abstrata e mecanicista da vida que a democracia social ensina; sua linguagem rancorosa não obstante o colorido filantrópico de seu programa, criou incontestàvelmente, no grande exército moderno de operários, bem mais marasmo e confusão que fôrças sociais criadoras. O que foi atingido pelo movimento operário, o foi *a despeito de seu elemento marxista*. Particularmente os veteranos dos grandes sindicatos convêm nisso"(43).

(41) G. FERRERO, *L'Europa giovane*, pág. 90. Citado por BRUNETIÈRE, *Utilisation du positivisme*, pág. 220.

(42) G. LE BON, *Psychologie du socialisme*, Introdução, X.

(43) FOERSTER, *Christentum und Klassenkampf*, cap. I.

Um líder do *Labour party* conta com que entusiasmo e com que alto ideal êle e os companheiros empreenderam a primeira cruzada socialista nos estaleiros de Londres. O *Man on the soap-box,* diz, é que foi o arquiteto do socialismo, e o pregava com entusiasmo como se se tratasse de nova religião. Nós nos considerávamos novos João Batista: em lugar de sobrepeliz, trazíamos o lenço vermelho; em lugar da Cruz, a bandeira vermelha. Mas *o espírito que nos animava era, todo, o espírito da religião*...

O espírito que fêz o movimento operário inglês era essencialmente um espírito de "fé", mais que uma "doutrina social"(44).

O que fêz crescer o socialismo não foi tanto a concepção socialista da vida, mas antes o idealismo dos socialistas, ainda nutridos do capital ético-religioso do Cristianismo.

2.º) *A crise do socialismo* — O êxito do socialismo, bem mais que suas lutas, constitui, a bem dizer, a prova de fogo de sua doutrina. Em seu período de lutas êle foi aprendido, não, porém, vivido. Na hora atual, em que conquistou lugar ao sol, deve-se igualmente viver com o socialismo. Há alguns poucos anos, o socialismo se chocou com a dura realidade, com as fôrças trágicas da vida e já houve reviravolta em sua doutrina, já se lhe percebem grêtas e uma crise o trabalha.

A guerra, essa grande destruidora de ilusões, não é, naturalmente, estranha a isso. O nascimento do bolchevismo assustou os espíritos. MARX é definitivamente abandonado por PLENGE, que insiste numa *Vertiefung des Sozialismus*(45). No socialismo desenvolve-se "uma notável corrente religiosa". Assim se desenvolveu uma crise profunda(46).

A substrutura dessa crise assenta na incapacidade do socialismo para assegurar, ao indivíduo, livre arbítrio, autonomia, personalidade. O êrro capital do socialismo é a causa principal de sua crise atual. FOERSTER conta como, em 1918, Kurt EISNER, o famoso socialista bávaro, falou em Berna, perante estudantes, do socialismo como da aurora de um nôvo dia. Apesar da palavra entusiasta e poderosa, o povo ficou frio. Por quê? Porque era o porta-voz de uma fase da evolução social já passada. E, ao mesmo tempo, FOERSTER assinala a causa profunda da crise atual do socialismo.

(44) Shaw DESMOND, *Labour, the giant with the feet of clay*, 1922, págs. 197-198.
(45) J. PLENGE, *Zur Vertiefung des Sozialismus*, Leipzig, 1919.
(46) Cf. o notável artigo do Dr. MISSIAEN em *Dietsche Warnde en Belfort*, maio de 1922.

"O têrmo *Socialismo tornou-se demasiado estreito* para corresponder à necessidade do homem contemporâneo. Quem quer que haja seguido o abismo de loucura coletiva, de cinismo, de inconsciência, de brutalidade e de corrupção dêstes últimos anos, não mais poderá deixar-se enganar pela ilusão de que a "socialização" dos meios de produção, das minas, etc., está em condições de resolver a grave questão da vida da Civilização Ocidental. Aspira-se a algo de bem maior e mais profundo; aspira-se ao *homem renovado* e, não, a uma nova socialização. Ao contrário, sente-se que precisamente a *libertação dos homens de tôda a tirania da organização*, sua liberação do Estado, sua liberação da morbidez coletiva, constitui, na hora presente, o grande problema do dia, e que essa liberação *interior*, essa humanização e reconciliação, só elas estão em condições de criar uma Sociedade digna do homem"(47).

Para essa renascença da Sociedade pela renascença interior do homem, o socialismo não tem nem sentido, nem cabimento, nem alento, nem vida.

Essa lacuna é sentida cada vez mais. O socialista inglês Shaw DESMOND a indica em sua obra de título significativo: *Labour, the giant with the feet of clay.*

"O fator capital da questão social é o próprio fator homem. Tôda evolução gira em tôrno de um eixo que é o caráter do *homem*. Não há solução da questão social fora da formação do *caráter do homem*. O problema mais elevado que a democracia deve resolver é o problema do indivíduo"(...)(48).

E assim se realiza a profecia que o grande sociólogo holandês Prof. QUACK põe no fim de sua célebre história do socialismo:

"A questão social é, em absoluto primeiro lugar, uma questão *moral* (...) Os ideais dos socialistas não podem ser efetivados senão por meios *anti-socialistas*"(49).

(47) FOERSTER, *Mein Kampf gegen das nat. und mil. Deutschland*, pág. 244.
(48) *Op. cit.*, págs. 230-241.
(49) H. P. QUACK, *De Socialisten, Personen en Stelsels*, 6.ª parte, fim.

IV. Crítica da doutrina social-radical da educação

1.°) *A mesma gangrena corrói a concepção socialista da vida e a doutrina socialista da educação.*

O homem é algo mais que um ser social. A Sociedade não pode absorver o indivíduo em sua totalidade.

Acima dela se encontra a *personalidade humana.* A Sociedade, embora indispensável, continua um meio; o homem e seu destino superior, eis o fim da vida. A Sociedade é incapaz de manter sua própria vida. Sem o ideal *ético-religioso superior* para o qual tende a personalidade humana, o coração da Sociedade está votado à parada. A *salvação da comunidade* não é possível, em suma, senão pela *salvação da alma.* A socialidade vive da personalidade; esta, da moralidade e esta, da religiosidade.

2.°) As teorias do "*Monismo social*", da "Divinização do Estado", o próprio princípio da "escola ativa" serão discutidos mais tarde nos capítulos referentes ao *Monismo,* ao *Politismo* e ao *Voluntarismo,* e isso completará a crítica das teorias de NATORP, DEWEY e DURKHEIM.

3.°) *Um movimento de pedagogia social é perfeitamente justificado, mas torna-se injusto desde que penda para o radicalismo.*

A instrução e a educação mostram tôda a profundeza e tôda a extensão desde que consideradas sob o ponto de vista social, desde que consideradas em sua conexão com a vida social. Que aqui também o individualismo é insuficiente, é uma das melhores verificações de nossa época.

Todos podem participar: *a*) da opinião de NATORP quando declara que uma doutrina completa da educação deve examinar "as condições sociais da formação e as condições de formação da

vida social"[1]; *b*) da de KERSCHENSTEINER de que "não foi o saber que resgatou o mundo, mas antes a caridade; não o "dominar", mas o "servir", é que dá à vida um "conteúdo satisfatório"[2]; *c*) do ideal de DEWEY de que a escola deve engendrar o senso social, a fôrça social, o interêsse social[3].

Estudada à luz da sociologia, a trama pedagógica mostrou tôda a sorte de fios insuspeitados ou esquecidos: aprofundou nossa compreensão pedagógica, esclareceu o trabalho educativo, enobreceu a tarefa do professor, estendeu e rejuvenesceu o ideal educativo e formador, aumentou o interêsse pedagógico, pôs a escola em contacto com a vida, abriu novos horizontes para a relação entre o ideal da formação e a vida social; em suma, pelo contacto com a sociologia, a pedagogia se desembaraçou de seu exterior demasiado material, pedantesco, estranho à vida, e se vestiu dos ricos aspectos do movimento social moderno.

"O problema social é, em seu sentido profundo, problema de educação e de formação"; "a diferença de educação e de formação cava abismo social mais profundo que a diferença de fortuna"; "a educação é a obra social por excelência"; "o grande educador é o grande trabalhador social"; tais fórmulas, que caracterizam a significação social da educação e da formação, contribuíram mais que tudo para colocar, por tôda parte, na ordem do dia, o problema da educação. Todavia, o ponto de vista social estará votado ao malôgro se se tornar predominante.

A educação e a instrução continuam, no fundo, *matéria de interêsse pessoal,* como afirma, com razão, o individualismo. Perder de vista êsse fundamento pessoal, êsse caráter individual, e isso em razão do ponto de vista social e da significação social, é obscurecer a instrução e a educação, ao invés de esclarecê-las, é mais perder que ganhar.

Socializar o ideal da educação e da formação e fundir completamente o indivíduo na Sociedade, é recuar em lugar de progredir.

A pedagogia tem todo o interêsse em pôr-se em contacto com as pesquisas sociais, mas é trair-lhe tôda a natureza o entregá-la a uma sociologia hesitante.

A pedagogia individual não deve nem ser renegada, nem abandonada, mas completada e retificada pela direção social.

(1) *Sozialpäd.,* pág. 94.
(2) *De Komende School,* pág. 74.
(3) *Moral principles,* pág. 43.

O ponto de vista individual e o social são conexos como a alma e o corpo; devem servir-se e completar-se mùtuamente. Nesse sentido, a solução se encontra em uma *pedagogia social moderada.*

4.º) *Reforma, socialização exteriores; tal a divisa do movimento radical.*

Êsse princípio pedagógico é, ponto por ponto, o correspondente do programa socialista da vida: assim como todos os males têm fonte na Sociedade atual, assim se encontra na organização escolar, no sistema, nos programas, nos métodos, no conjunto das instituições de educação e de formação, a fonte original de todos os defeitos e falhas de que sofre nosso sistema de educação e de instrução.

Tôda a organização visa ao desenvolvimento do indivíduo. Em tal atmosfera o senso social não poderia formar-se: é abafado no germe.

Nossa organização escolar é que é o maior obstáculo ao progresso social. Removamos o obstáculo e, em seu lugar, organizemos a escola social, façamos da cooperação no trabalho, no estudo e na vida nôvo princípio fundamental de nossa organização escolar e o homem aí encontrará meio onde seu instinto social poderá alcançar pleno desenvolvimento.

Aqui tocamos com o dedo a *grande ilusão.* Tôda organização *social exterior* será construída na areia se não se apoiar na organização *interior* do homem. Em nenhuma época os homens viveram aproximados exteriormente, cooperaram exteriormente, como em nossos dias e em nenhuma época sentimos tão profundamente, como hoje, nossa falta de cultura social! Para que nos serviram todos os meios exteriores de aproximação: caminhos de ferro, telefone, telégrafo, a cidade grande, a usina, etc.? Para que serve que as crianças estejam sentadas nos mesmos bancos, ocupem-se do mesmo trabalho, entreguem-se à mesma tarefa; para que serve tôda essa vida comum escolar inteiramente exterior? Não se tornou a Sociedade doente por causa de técnica social exterior e pobreza social interior? O remédio, no fim de contas, não é pior que o mal? Não corremos o risco de transportar para a vida escolar o germe do mal de que sofre nossa vida comum atual?

O problema é bem mais complicado do que pensam os radicais: sua doutrina da primazia da socialidade sôbre a humanidade turvou-lhes completamente o espírito. A dinâmica da vida social se encontra, em última análise, na personalidade. O homem deve, primeiro, renascer interiormente: só então poderemos esperar a renovação social.

5.º) *A escola ativa de Dewey e de Kerschensteiner introduz o americanismo em nossas escolas.*

A América é o país da vida intensa, da grande indústria, da atividade incansável e da animação febril. Ao mesmo tempo, êsse país é mortificado pelo defeito correspondente: culto exagerado das virtudes ativas: iniciativa, capacidade de realização, atividade pessoal, energia. A América sofre de falta de concentração, de reflexão, de calma, de meditação, de doçura, de recolhimento. Arrisca-se a ser completamente absorvida por sua "paixão do trabalho".

"A agitação", diz W. JAMES, "lê-se na face dos americanos. Vivem à maneira de um exército que mantém continuamente suas reservas na linha de combate (...)"(4)

O culto dessa atividade febril ameaça igualmente a Europa. Aqui igualmente o homem corre cada vez mais o risco de tornar-se escravo de seu trabalho e ser absorvido por êle.

"A Europa *hiperativa, hiperanimada*", observa com razão SCHELER, "deveria, por assim dizer, fazer uma cura de repouso no recolhimento, no pensamento da eternidade, na quietude e na dignidade do espírito asiático"(5).

"Ser homem é ser trabalhador!" O homem, todavia, não pode viver ùnicamente para o trabalho; êste deve ser um meio para enobrecer nosso "ser homem"; senão, torna-se maldição invés de bênção. O homem já se tornou suficientemente homem do trabalho bruto; corre hoje o risco de ser reduzido à condição de bêsta de carga.

Semelhantes considerações revelam imediatamente todo o vazio de certas afirmações como escola passiva, escola receptiva e outras! O homem é homem, não apenas por sua energia de expansão, mas igualmente por sua energia de inibição; é, a um tempo, ativo e passivo, criador e contemplativo.

Quanta humanidade no silêncio! "Só uma pessoa sabe calar-se", observa SCHELER(6). Quanta humanidade na atenção

(4) W. JAMES, *Talks to teachers,* pág. 208.
(5) *Vom Ewigen im Menschen,* pág. 247.
(6) *Id.,* pág. 683.

voluntária, na receptividade para as verdades superiores, na admiração do belo, na quieta solidão, no isolamento, na elevação a Deus, no reconhecimento de nossa impotência, na imploração da piedade!

Queixam-se continuamente de que a escola é demasiado estranha à vida real! Aqui, entretanto, é a vida que pode aprender com a escola e, não, o inverso. Modelar a escola segundo o figurino da vida hiperativa, hiperanimada de nossos dias, não é curar o indivíduo nem a Sociedade do mal da época; é, ao contrário, dêle infetar a infância e a adolescência. O apêlo — a escola popular ameaçada pela escola ativa — que ressoou em Munique, é característico a êste respeito(7).

6.º) *Uma educação social deve ser, em primeiro lugar, anti-social. Não há cultura social sem o domínio sôbre a natureza social. Não há verdadeira vida comum sem repressão da paixão social.*

O instinto social deve ser contido. — Todo o movimento radical fala constantemente de lançar o homem no meio da vida social. Típicas a êste respeito são as afirmações de DEWEY e KERSCHENSTEINER: "Assim como não se pode aprender a nadar sem entrar nágua, não se pode educar alguém socialmente sem lançá-lo na vida social". O que um e outro têm em vista é uma solução social *imediata, direta.* Aqui podemos tocar exatamente o êrro de sua doutrina pedagógica. Cega por seu idealismo social, por sua falta de conhecimento do homem concreto, essa pedagogia esquece totalmente que se trata, no caso, de um *instinto* humano, e que o instinto social, para exercer influência salutar, deve ser contido, reprimido, dominado, e dirigido para o verdadeiro fim, tal como os instintos de conservação e de reprodução.

O livre desenvolvimento do instinto social seria tão nefasto quanto o livre desenvolvimento do instinto sexual.

Essas fôrças vitais, para tornar-se verdadeiramente úteis, não apenas devem ser postas em movimento e excitadas, mas ao mesmo tempo dirigidas racionalmente, e com conhecimento de causa.

Só energia de expansão social conduz ao abismo: *energia de inibição social* é, igualmente, indispensável.

(7) Dr. LEITL, *Die Gefährdung der Volksschule,* Munique, 1917.

O movimento radical não vê que o instinto social pode fazer do homem tanto um demônio como um anjo, que a Sociedade pode servir tanto a Belzebu como a Deus. Abandonado ao instinto social, o homem continua pura e simplesmente um animal social. O movimento radical pressupõe o homem social. Em verdade, êste deve ser formado, e a educação social é impossível sem domínio de si, sem moderação, regra, disciplina, monda, mortificação, em suma sem ascetismo social. Que êsse elementar princípio de higiene tradicional das paixões seja tão impensadamente perdido de vista pelos radicais, isso prova muito simplesmente quão escasso é o conhecimento do homem e da educação do homem que se encontra na base de sua doutrina.

Ignoram o indivíduo em sua autonomia; do mesmo modo, enganam-se totalmente quanto à sua natureza. Tôda essa pedagogia social naturalista não diz palavra da formidável dualidade do homem, da antinomia entre "o espírito e a carne" que se mostra em tôda a sua vida psíquica e põe, igualmente, tôda a sua vida social ante o dilema: "para o bem ou para o mal".

Perigos do instinto social. — Ao contrário, quão profunda é a psicologia cristã tradicional! O dogma da queda original não visa sòmente à fraqueza do homem em face das paixões individuais, mas igualmente em face das paixões sociais. O Cristianismo notou sempre que o homem corre o risco de ser tragado pelo turbilhão da vida comum; a tendência à adaptação, ao êxito, à aprovação, ao elogio; o respeito humano, o amor ao fausto, o desejo de parecer, a ambição, a vaidade; o egoísmo de família, de clã, de classe, de grupo; a influência da massa, a sugestão do meio, a magia da moda, da opinião pública, da imprensa, das fórmulas correntes; a tendência a imitar, a aprovar tàcitamente, a seguir servilmente; em suma, o espírito de imitação, a falta de independência, a lei do menor esfôrço, são outros tantos abismos que puxam o homem e dêle fazem escravo da paixão social. *Gemeinschaft macht gemein*(*). Nesse sentido, essa frase de NIETZSCHE enuncia profunda verdade cristã.

Cultura pessoal, prelúdio de cultura social. — Olhos fixos nesses perigos, a educação cristã sempre defendeu o princípio de que a educação social deve exercer a fôrça social de resistência tanto quanto a fôrça social de ação, e de que, se importa

(*) V., a propósito do dito de NIETZSCHE, nossa nota da pág. 332. (Nota dos trads.)

orientar para a vida social, é igualmente necessário *prevenir-se* contra ela, de que o homem que não reflete sèriamente sôbre a própria conduta e não é firme na procura do próprio destino, não está, no fim de contas, em condições de cumprir conscienciosamente seus deveres sociais.

O homem, para tornar-se verdadeiro ser social, deve em primeiro lugar ser imunizado contra a sujeição social e ser liberado interiormente de seu instinto social. Para êsse fim, deve, primeiro, conquistar a autonomia pessoal, o domínio de si mesmo: nesse sentido, uma educação social fecunda é, em primeiro lugar, *anti-social,* exercício na *fôrça de inibição, de moderação social, emancipação social da personalidade.*

Êsse exercício não é social diretamente, mas indiretamente. E só assim o indivíduo se torna capaz de dar alguma coisa à comunidade. Se, ao contrário, deixar-se levar sem moderação pelo instinto social, já não viverá *para,* mas *da* Sociedade, tornar-se-á um parasita do capital social.

"Quem não compreende o monge, não compreende o mundo", diz DOSTOIEWSKY. Quem não compreende êsse ascetismo ou essa continência social da educação cristã, ignora o que é o homem e o que é a Sociedade. No domínio social há "ação a distância". As grandes ações sociais fazem-se freqüentemente longe da vida barulhenta. A dinâmica da vida social está acima e à margem da comunidade terrena. Assim como o celibato do clero é um pára-raios para as famílias, assim os conventos, com seus votos e seu modo de vida aparentemente anti-social, constituem os pára-raios do edifício da Sociedade.

O amor e o temor a Deus, a luta contra o egoísmo, a purificação da consciência, o cuidado da própria salvação, a cultura do caráter ético-religioso são os mais seguros fiadores da vida comum. A cultura social pressupõe a cultura própria. Para praticar o bem, cumpre, primeiro, ser bom. O homem que deve em primeiro lugar ser melhorado e reformado é o "eu mesmo".

O movimento radical, que não cuida absolutamente do Cristianismo, não concebe tampouco o paradoxo de que as grandes coisas dêste mundo são mais bem servidas com o fixar o olhar na vida futura. "Quem quiser conservar a comunidade a perderá; quem perder a comunidade, a conservará." Os radicais fizeram da comunidade o bem supremo; sua pedagogia não apenas conduz à desorganização do indivíduo, como envenena o próprio sangue da Sociedade. Chega ao resultado oposto àquele que havia buscado apaixonadamente. Aqui se vê claramente que "a socialidade" não constitui nem o bem absoluto nem o fim supremo da vida, e só alcança seu pleno valor se se puser a serviço da personalidade e favorecer a salvação da alma.

"Procurai primeiro o Reino de Deus." Todo amor ao próximo deve temperar-se no amor a Deus. Caridade sem o amor a Deus é amor perigoso: "I could not love thee, dear, so much, loved I not honour more". A hierarquia no amor deve ser respeitada; só então êle é fecundo. "Charity begins at home".

Só hoje se alcança tôda a importância da fórmula: a alma de qualquer educação social é a educação da alma individual. Tôda cultura social deve estar firmada na cultura pessoal.

A cultura ético-religiosa do caráter é a fôrça da cultura social. A pedagogia social deve ser subordinada à pedagogia individual.

7.°) *Adaptação social-pedagógica e, não, reforma radical; evolução e, não, revolução; não ruptura com a educação tradicional, mas coroamento social da educação ético-religiosa e aprofundamento ético-religioso da educação social.*

As considerações precedentes puseram a nu o defeito capital do movimento pedagógico radical: a educação individual sacrificada à educação social.

Hoje vemos melhor a significação social da educação da personalidade. Conseqüência importante: educação social e educação da personalidade devem estar reunidas em uma síntese superior que outra não é senão o princípio social-pedagógico cristão: o indivíduo deve salvar a própria alma para salvar a alma do próximo, e não pode salvar a do próximo se não salvar a sua. Não é senão à luz da salvação suprema da alma e da responsabilidade superior ante Deus como Criador e Autor de tôda a vida, que se descobre o ponto capital que une o indivíduo à Sociedade.

a) **Perigo da especialização.** — O êrro socialista torna manifesto quanto é perigoso querer fazer uma especialidade de cada uma das educações, social, sexual, cívica e profissional. No fim de contas, passa-se por cima do homem. Sem essa educação geral do "homem", da "personalidade", tôda formação especial conduz ao unilateralismo, à estreiteza de espírito, ao caos.

Nada é tão necessário como a volta a uma hierarquia fixa dos valôres de vida. A filosofia e as concepções modernas da

vida formam um caos: não podem formar senão homens caóticos. Educação e formação visam, por natureza, a ensinar a distinguir entre o principal e o acessório, o animado e o inanimado, o mutável e o duradouro, o terreno e o eterno.

No ideal a que a educação e a formação visam, importa destacar fortemente a distinção de que o homem é mais que um ser profissional, mais que um ser social, que um ser sexual, que um cidadão.

A socialidade deve estar subordinada à personalidade; esta, à moralidade e esta, à religiosidade.

b) **Eterna juventude da educação cristã tradicional** — O movimento pedagógico moderno está sob o signo da reforma. Tem-se constantemente a impressão de que não se estuda pedagogia senão para elaborar projetos de reforma. Tôda tradição parece carcomida e avelhada; sôbre suas ruínas pretende-se construir a "nova" educação.

Êsse espírito é anticientífico, pois contraditório com a própria noção de educação; é individualista, não obstante todos os planos de reforma social; ao invés de construir, provoca a confusão e conduz ao caos.

Educação é, por essência, tradição, continuação do passado, transmissão do capital social, propagação da cultura tradicional. A escola é, por essência, conservadora; os fundamentos de uma sã pedagogia estão acabados. É insanidade pretender que tudo aqui deve ser destruído completamente e reconstruído. Aqui nada é velho demais para continuar verdadeiro. Tudo quanto a vida apresenta de durável, de fixo, de primordial, continua como elemento capital da educação. Aquilo que carregou o pêso da história, tem fôrça suficiente para encarregar-se do futuro.

Nada mais fácil do que situar-se num ponto de vista unilateral, como faz o movimento radical, e tratar de heresia todo o sistema tradicional. Os defeitos do homem sobrenadam; as sombras da vida são manifestas; assim também ocorre com as falhas e os defeitos da educação e da instrução. Nelas se concentra tôda a vida: um pouco de psicologia basta para mostrar os defeitos. Por quê? Quem quer que se conheça sabe suficientemente o quanto fica abaixo do programa que se havia traçado, quanto é infiel a suas resoluções, quanto é versátil, terra-a-terra; quanto é idealista em palavras, egoísta na ação; quanto de ilusões, de farisaísmo, de indolência, de falsidade, de falta de consciência lançam, por vêzes, triste luz em nossa vida.

É muito fácil falar e escrever de forma ditirâmbica sôbre o progresso indefinido e estigmatizar as faltas nos outros e, sobretudo, em um sistema como a educação e a instrução. Enquanto o homem fôr verdadeiramente homem, descobrir-se-á fàcilmente o "ponto fraco da imperfeição" em sua educação e em sua instrução.

Está sempre e por tôda parte em seu lugar o homem enamorado de novidade, de reformas, de melhoramento, de "novos ideais". No terreno pedagógico, entretanto, o reformador radical constitui, pelo menos, um perigo.

À "Escola do Futuro" aplica-se igualmente o que CHESTERTON escreve da "Poesia do Futuro":

> "Os modernos estão possuídos do *temor ao passado* (...) A verdade é que todos os espíritos fracos vivem naturalmente no futuro, porque o futuro é uma fôlha virgem. É extremamente cômodo: podeis fazer dela o que quiserdes.
>
> "Mas é preciso coragem para olhar o passado de frente, pois o passado está cheio de fatos que é impossível negar, de homens mais sábios que nós, e de trabalhos e livros que somos incapazes de fazer. Sei que me é impossível escrever uma elegia como *Lycidas*, de Milton. *Mas é sempre fácil pretender que as poesias que faço serão a poesia do futuro*"(8).

c) **A educação cristã deve ser desenvolvida no sentido social; a educação social deve ser aprofundada no sentido cristão.** Quanto à educação social mais direta, encontraremos pormenores nos representantes da pedagogia social moderada.

Em matéria de educação pessoal, a prática educativa e formadora cristã tradicional deverá ter mais em conta as necessidades sociais de nossa época. Cristo não morreu só pelo indivíduo, mas também pela Sociedade. Êle não nos ensina apenas a viver para nossa salvação, mas também para a salvação de outrem. A comunhão com Deus, com a Igreja, com os Santos, o solidarismo cristão, em suma, tôda a estrutura social e a importância do Cristianismo devem ser mais postas em evidência.

Não apenas o dogma, mas principalmente a moral cristã devem ser, um e outro, estudados à luz da socialidade. Nosso ensino da moral cristã deve tornar claro que seus princípios não só mergulham as raízes na Sabedoria divina, mas constituem os suportes eternos da vida comum. Nossa juventude deve ser mais profundamente convencida de que a doutrina de Cristo não visa ùnicamente a levar-nos à vida eterna, mas assegura, ao mesmo tempo, à nossa vida individual e social, sua maior fôrça, sua beleza, sua

(8) G. K. CHESTERTON, *G. B. Shaw*, pág. 241.

persistência e sua consagração. Cristo não deve ser ùnicamente pregado do alto, e a moral social aplicada à vida social; a vida, o homem, a própria Sociedade com seus conflitos, seus entrechoques e suas tragédias, pedem por Cristo como sua luz, sua claridade, seu guia. Cristo nos ensina realmente a nos conhecermos a nós mesmos, a compreender os homens e a comunidade; eis uma verdade que deve ser mais evidenciada, que deve tornar-se, mais do que no passado, uma indicação para nossos métodos. Por outro lado, devemos velar pelo "homem da rua", pelo homem de ciência e pela nossa própria mentalidade realista: o mundo não se deixa mais tão fàcilmente, como outrora, convencer por argumentos de autoridade; confiamos antes na própria experiência; devemos, pois, fazer de sorte que aquêle que se conhece, que tem experiência da vida, que compreende os homens e a Sociedade, também se incline com respeito ante o incomparável conhecimento da vida, ante o inexorável senso de realidade que Cristo testemunha.

Aqui devemos completar nosso ensino moral com uma "ciência cristã da vida", uma "doutrina cristã da realidade", cujo espírito deve ser animado pela epígrafe de FOERSTER: "Volta à vida significa volta a Cristo!"

A educação tradicional deve, sem dúvida, aprender com a corrente social, mas importa bem mais que a *educação social seja aprofundada pelo elemento cristão.*

Observa NATORP: "No curso da história, só as comunidades religiosas atingiram, até certo ponto, o ideal que procuramos" (9). Aqui fala o espírito dos radicais. Êles aspiram ao mais alto ideal, mas pretendem aproximar-se dêle por meios insuficientes, porque não conhecem o homem com sua inércia social, seu egocentrismo, sua obtusão social. Supõe-se contìnuamente o homem dotado de clarividência, de fôrça e de caridade sociais. Êles não se conhecem, nem à vida, nem aos homens e, por essa razão, os radicais nada entendem do Cristianismo, nem de sua indispensabilidade para a educação social. Remetemos, aqui, à crítica da moral sociológica.

RUSKIN fala das *Seven lamps of architecture;* sem o *espírito de sacrifício, de verdade, de obediência;* sem o espírito de *ideal,* de *piedade,* de *fé;* sem o espírito de *caridade* e de *fôrça moral,* a arte medieval é incompreensível. Sem essas sete lâmpadas, a

(9) *Sozialpädagogik,* pág. 247.

arquitetura social é igualmente incompreensível. Sem a luz de Cristo caminhamos aqui nas trevas. Cristo é igualmente a Verdade social, a Via social, e a Vida social.

8.º) *Educação social, no sentido dos radicais, não é mais educação e, sim, adaptação. Por isso, conduz ao oposto daquilo a que visa.*

Sem fim bem definido, sem ideal claramente entrevisto, sem norma fixa, não há educação; sem imperativo categórico, sem exigências superiores impostas ao homem como uma escala de regras, de disciplina, de ordem e de princípios, que o ajudem a elevar-se, não há educação. Com fórmulas como "tornai-vos no que sois", *to your own self be true,* "continuai o que éreis", não estamos senão no limiar da educação.

Com o estabelecer-se o que o homem é, e o que era, faz-se psicologia, não pedagogia. Da mesma forma, estabelecer o que a Sociedade é, e o que era, é sociologia, não pedagogia.

A educação é, por essência, normativa, finalista, imperativa; a psicologia e a sociologia são indicativas, descritivas. A educação supõe essencialmente o que *deve* ser, a psicologia e a sociologia o que *é* e o que *foi.*

A educação social conseqüentemente supõe o que a comunidade *deve* ser, a idéia de comunidade, uma concepção social, a idéia do homem social. Uma educação social verdadeira, eficaz, fecunda, fixa-se em um fim claro, imutável e universal.

Êsse elemento normativo, fixo, claro, falta nos radicais. Todo o seu idealismo social, seu fanatismo social e seu conceito de socialização como escopo e fim da educação, ficam no vago. Assim também com seu ideal educacional: é de tal modo vago e obscuro, que seu valor é problemático.

Ao cabo, por que se deve educar?

A Sociedade existente constitui ideal? Deve o indivíduo viver para a Sociedade atual com tôda a sua inumanidade, sua indiferença, suas paixões, sua loucura, sua morbidez, seu egoísmo? Deve êle tornar-se joguête do demônio da organização, um escravo no manejo do proletariado?

Se não, que é, pois, a comunidade "ideal"? Qual seu fim? A república das formigas constitui seu ideal? Para que serve a

Sociedade? E o trabalho? Por que a socialização? A tôdas essas indagações, é impossível responder sem haver antes proposto a questão: para que fim vive o homem, o indivíduo?

Os radicais negligenciaram a educação da personalidade: acham-se igualmente impotentes ante a educação social. Não alcançaram a dualidade na vida individual; e não a vêem também na vida social. Qual o fim do trabalho educativo? Êsse fim é a comunidade da alma, ou a do corpo, a do espírito, ou a da carne? É a comunidade da bondade, ou a da crueldade, da consciência, ou a da paixão? É a comunidade da verdade ou a da mentira, a do direito ou a da fôrça? É a comunidade da caridade ou a do ódio?

Aqui se revela outra face da superficialidade do movimento radical. Tôda educação supõe consciência não equívoca do fim. Ora, como semelhante imprecisão poderia formar homens conscientes do fim, homens de princípios firmes?

Essa superficialidade não apenas paralisa a influência educativa; é não sòmente imprecisa e incapaz, é também perigosa. Todo idealismo vago conduz ao oposto daquilo a que visa. Com êle formam-se homens que falam de idealismo, mas agem como realistas.

Acontece o mesmo com a doutrina social-pedagógica radical. Não sòmente dispensará uma educação anti-social, mas uma educação social falha, falsa. A ela se aplica, então, a frase de Ruskin: mais vale ausência de educação que má educação.

Essa doutrina é, aparentemente, produto da corrente social; em realidade, seu espírito antitradicional, seu radicalismo, seu anticristianismo são tão individualistas quanto o individualismo que pretende combater.

Trará "o idealismo social" nos lábios e imprimirá o egoísmo social nos corações. Dará à escola e à educação uma forma social exterior, mas interiormente formará mais fortemente o homem em seu egoísmo.

Introduzirá a "escola social", mas seus pupilos viverão *da* Sociedade e, não, *para* a Sociedade.

Introduzirá a "escola do trabalho" para enobrecer o "trabalho" e o proletariado; em verdade, causará a ruína da escola popular e, dos trabalhadores, fará escravos.

Quer fundar "a comunidade"; engendrará, realmente, "uma sociedade", isto é, uma aliança arbitrária de indivíduos onde cada um procura o proveito próprio.

Quer formar o homem social; em verdade, adestrará simplesmente o animal social.

A pedagogia social-radical não está à altura do problema social-pedagógico, cuja solução só poderemos encontrar na pedagogia social moderada.

V. Pedagogistas sociais moderados

1. *Tradição e Pedagogia social*

É preconceito dos radicais pretender que foram os primeiros em estudar a educação e a instrução à luz da Sociologia.

Êrro dos radicais. — Os radicais falam constantemente da tradição como se, na teoria e na prática, ela houvesse sido, sempre, radicalmente individualista. Está aí um grave êrro. O individualismo pedagógico é um produto dos últimos séculos e, sobretudo, do século filosófico.

Remontando na história, descobre-se que a educação e a instrução sempre foram examinadas do ponto de vista social, tratadas em sua conexão com a ciência sociológica reinante, e concebidas como órgãos destinados a assegurar a transmissão das tradições da civilização e da cultura.

A educação e a instrução, por essência, são de tal modo sociais, que só um homem cego e perturbado pelo individualismo pode negar o fato. Para qualquer espírito são, a geração é a transmissão da vida física, e a educação e a instrução asseguram a tradição do capital cultural. Essa idéia espontânea está na base da educação prática dos povos orientais: a educação e a formação eram, por essência, a continuação da tradição, a igualação dos jovens aos mais velhos, a transmissão da concepção do mundo e da vida. Na medida em que êsses povos refletiam em seu trabalho educativo, puseram-lhe também em evidência a importância social: os educadores e os mestres desfrutavam alta consideração, foram chamados "pais espirituais" porque não sòmente asseguravam a continuidade física do povo, mas igualmente sua continuidade psíquica, e garantiam o futuro das verdades religiosas, das leis, dos usos e costumes.

Pedagogia social entre os gregos. — Com uma olhada na história da educação, convencemo-nos imediatamente de que a idéia de considerar a educação e a Sociedade nas suas mútuas relações, não é, de modo algum, própria de nossa época, não é, absolutamente, um achado da pedagogia social-radical.

Assim como a Sociologia moderna mostrou que nem COMTE nem SPENCER, e sim PLATÃO e ARISTÓTELES foram os verdadeiros fundadores de uma doutrina sociológica, mostra a história da educação que as doutrinas pedagógicas dêsses dois pensadores são, no mais profundo de sua essência, doutrinas pedagógicas sociais. A *República* de PLATÃO é, a um tempo, obra fundamental tanto para a sociologia como para a pedagogia social: educação e Sociedade nela são tratadas do ponto de vista da ligação mútua. E quando PLATÃO em suas *Leis* escreve: "Devemos criar e educar nossos filhos para transmitir assim a chama da vida, a fim de que uma geração cresça depois da outra e sirva os deuses segundo a lei e os costumes", os têrmos "chama da vida" não designam apenas o capital material, mas, sobretudo, os bens culturais: direito e língua, ciências e arte, costumes e religião.

Também em ARISTÓTELES a pedagogia é ìntimamente associada à ciência social. As condições políticas da educação e as condições pedagógicas que asseguram a vida do Estado são rigorosamente destacadas.

Os romanos. — Também entre os romanos a importância social da educação é posta no primeiro plano. "Pela educação e formação da mocidade", escreve CÍCERO, "o Estado preenche sua maior e mais importante missão". Escreve PLAUTO: "Não é pequena honra e vale bem a pena o fato de o homem educar os filhos para assegurar sua perpetuidade e a da raça". A grande Potência Romana se gloriou de transmitir às jovens gerações e também aos povos que anexava, não sòmente sua autoridade, mas igualmente sua língua e os tesouros de sua arte. Assim garantia a unidade do império.

O Cristianismo, a Idade Média. — Entre os Antigos o "fator social" era ainda invadido pelo "fator político". O Cristianismo, a Igreja que, acima do Estado, fundou uma sociedade superior, separou definitivamente o fator "social" do fator "político"; a autonomia da Igreja ante o Estado engendrou a autonomia da Sociedade.

Aprofundando a idéia de comunidade e fazendo sobressair mais o grande valor da alma individual, a Igreja aprofundou igualmente a concepção social da educação.

O Cristianismo concebe a educação do ponto de vista social. Educação e instrução, por essência, são a transmissão das verdades cristãs, a continuação da Igreja, a tradição e a conservação da Fé, a incorporação das jovens gerações na vida eclesiástica e sua confirmação na verdade cristã.

A educação e a instrução não apenas devem favorecer, em cada indivíduo, a salvação da alma, como devem fazer dêle um membro fiel da Igreja, um praticante fiel das verdades da Fé, um participante da comunhão dos Santos e do corpo Místico do Salvador. O indivíduo é fim na educação, mas a Sociedade não o é menos; cristianizando o indivíduo, a Sociedade se perpetua igualmente; trabalhando pela salvação da alma, assegura-se a felicidade da sociedade cristã. Inversamente, a tarefa de assegurar a continuidade da Igreja, a conservação e a transmissão das verdades eternas, que constituem a fôrça da sociedade cristã, essa tarefa também toma a peito a educação e a instrução de cada indivíduo na geração nova. O ensino é essencialmente tradição das verdades cristãs; a educação é essencialmente incorporação da juventude na comunidade cristã, da qual a Igreja e a família cristã são as pedras angulares, em razão da autoridade que personificam.

Se êsses princípios nem sempre foram expressamente postos na base das obras cristãs de pedagogia, pelo menos o espírito da educação cristã sempre se abeberou em sua fonte.

Aqui também o espírito era mais forte que a letra, o costume mais forte que a teoria, a ação mais eficaz que a palavra, a vida prática mais rica que a escola.

Os didatas do século XVII. — Nos projetos grandiosos dos didatas do século XVII, RATKE, HELWIG, JUNG e, sobretudo, COMENIUS, sobrevivia ainda êsse espírito segundo o qual não sòmente o indivíduo, mas também a comunidade foram considerados como um todo; segundo o qual não apenas a escola, mas tôda a instituição do ensino, não sòmente a formação individual, mas tôda a vida cultural foram encaradas. Falando de COMENIUS, escreve WELLS: "Seu pensamento dominante era compor uma obra geral, uma espécie de Bíblia da Civilização e da Cultura, que teria constituído a base e o tronco da concepção da vida, e

teria servido de guia para a inteligência de cada cidadão do mundo. Êle queria reunir tôdas as nações em um só Estado; criar uma língua mundial"(1). E, assim, êsses didatas tanto cultivavam a macroscopia quanto a microscopia pedagógicas, a pedagogia individual como a pedagogia social.

O individualismo do século filosófico. — Não foi senão no século XVIII que o individualismo se tornou predominante em todos os domínios. Foi também pôsto na base das diversas teorias da educação. ROUSSEAU não apenas discutiria tôda a cultura, mas arrancaria o homem a suas tradições e a seus laços sociais. As condições sociais da educação foram perdidas de vista; a Sociedade foi reduzida a um contrato entre indivíduos, e todos os elementos sociais da vida foram referidos ao indivíduo como sua fonte criadora. Tôda a Sociologia foi reduzida à psicologia individual; a cultura, à formação; a pedagogia tradicional, a uma pedagogia individual.

Não obstante o aprofundamento, a pedagogia perdeu a vastidão do horizonte; não obstante a psicologia, perdeu o fundamento sociológico. A educação e a instrução foram consideradas exclusivamente como processo que se desenrola entre dois indivíduos; o fundamento individual foi pôsto no primeiro plano a ponto de o fundamento social desaparecer totalmente do campo de investigação. Encontra-se em LOCKE, ROUSSEAU, KANT, essa concepção que discutiremos mais tarde sob o nome de "individualismo".

Lugar muito especial é ocupado aqui por PESTALOZZI. Pôsto originário de ROUSSEAU, PESTALOZZI não se perdeu no individualismo. Depois de lutas penosas contra as realidades concretas da vida, escreveu que o *Emílio* de ROUSSEAU é, no mais alto grau, um sonho impraticável(2).

Suas convicções cristãs, sua rica experiência da vida, seu grande coração, seus longos anos de prática na educação do filho do povo, o haviam levado a ver, pouco a pouco, tudo quanto o individualismo encerra de abstrato, de estranho à vida, de artificial, e o haviam reconduzido ao caminho da pedagogia tradicional.

(1) H. G. WELLS, *The salvaging of civilisation*, Londres, 1921, pág. 95.
(2) PESTALOZZI, *Schwanengesang*, pág. 322.

2. J. H. PESTALOZZI (1746-1827)

Um pedagogista social moderado (3)

O Pestalozzi desconhecido. – "É realmente uma vergonha, mas é fato", escreve ZIEGLER, "que, até nestes últimos tempos, as universidades não cuidassem de PESTALOZZI, o maior gênio pedagógico que já existiu" (4).

Não se deve, sem dúvida, tomar esta declaração ao pé da letra; mas é certo que PESTALOZZI deve ser contado entre os pedagogistas imortais, verdadeiramente clássicos, entre os "pedagogistas pela graça de Deus".

Antigamente – sob a pressão do movimento didático unilateral – foi PESTALOZZI muito exclusivamente considerado do ângulo da metodologia. Ainda que deva ser muito estimado em razão de seu princípio da intuição, é certo que seu mérito não se funda absolutamente na didática pròpriamente dita.

Atualmente êsse educador é considerado de outro ponto de vista. Ademais, cada século considera os grandes espíritos sob a inspiração de suas próprias idéias, problemas e interêsses. E assim PESTALOZZI foi pôsto no primeiro plano sob a influência da corrente da pedagogia social e moral. KERSCHENSTEINER e, sobretudo, NATORP fizeram de PESTALOZZI o patrono de sua pedagogia social. FOERSTER o fêz reviver como representante da pedagogia moral.

Pestalozzi, pedagogista social moderado. – Assim surgiu um nôvo PESTALOZZI, notadamente o pedagogista social. É como

(3) *A vida de Pestalozzi.* Nascido em Zurique em 1746, morto em Brugg, em 1827. Protestante profundamente crente. Exerceu a atividade pedagógica em Neuhof, no orfanato de Stanz, nas escolas de Bürgdorf, Münchenbuchsee, Yverdon, Brugg. *Obras principais: Jornal da educação de meu filho* (1772). *Serões de um solitário* (1779). *Leonard e Gertrude* (1781). *Legislação e suicídios de crianças* (1783). *Minhas pesquisas, sôbre a evolução da natureza e do homem* (1797). *Como Gertrudes instrui seu filhos* (1801). *Canto do cisne* (1826). Citamos a edição de Mann, *P's. Ausgewählte Werke*, 4 vols., 1897. Além disso a edição completa de Scyffarth, *P's. Sämmtliche Werke*, 12 vols., 1902.

Trabalhos sôbre Pestalozzi. Entre os melhores, citemos Th. WIGET, *Grundlinien der Erziehungslehre P's.*, Leipzig, 1914. *Pestalozzi, eine Einführung*, 1920. Antologia "*Wie Gertrud*", Leipzig, Köhler, 1921. A. HEUBAUM, *Pestalozzi*, Sammlung, *Die Grossen Erzieher*, Berlim, 1910.

Os estudos de NATORP sôbre PESTALOZZI estão inteiramente sob o signo do radicalismo social e kantiano do autor. Estão indicados em nossa biografia de NATORP. Citemos também H. LESER, *Pestalozzi* (Leipzig), 1908, que se coloca igualmente no ponto de vista radical. Em língua francesa a melhor obra é sempre a de Roger de GUIMPS, *Histoire de Pestalozzi*, Lausanne, 1908.

(4) Th. ZIEGLER, *Geschichte der Pädagogik*, 3.a ed., 1909, pág. 295.

tal que o consideramos neste breve estudo. Para tratamento completo remetemos à nossa brochura *Pestalozzi et Herbart* (5).

A principal idéia que queremos evidenciar é que, contràriamente à afirmação de NATORP, PESTALOZZI não deve ser considerado como um pedagogista social radical, mas moderado. PESTALOZZI pertence inteiramente à tradição cristã, para a qual a educação da alma individual sempre foi considerada como a alma de tôda educação social.

O pedagogista popular cristão. – "Tudo o que sou, sou pelo coração", diz PESTALOZZI de si mesmo; e em sua estátua de Zurique a posteridade gravou: "Tudo para os outros, nada para si mesmo".

Aqui encontramos a alma de PESTALOZZI. Em primeiro lugar, não é gênio intelectual, nem cientista profissional, nem literato, nem homem de escola, nem pedagogista: é, antes de tudo, um gênio pelo coração, um príncipe da caridade.

Por isso PESTALOZZI se põe nas fileiras, não tanto dos pedagogistas sociais modernos, como NATORP e KERSCHENSTEINER, mas nas fileiras dos apóstolos tradicionais do amor pelo filho do povo, nas fileiras dos São Francisco, dos São Vicente de Paulo e dos D. Bosco (*).

Não foi tanto a questão social de sua época, mas antes o eterno problema social, o exercício do amor cristão ao próximo, que determinou a vocação de PESTALOZZI. Foi no sentido cristão que o problema surgiu em seu fôro íntimo, e foi nesse sentido cristão que lhe buscou a solução: reerguimento moral, educação cristã. E, assim, PESTALOZZI não foi tanto um pedagogista social, mas antes um pedagogista cristão do povo.

"*O homem sem Deus e sem caridade não é um homem, mas um bárbaro*" (6).

"Em Neuhof vivi durante anos no meio de cinqüenta pequenos mendigos, repartindo com êles meu pão como um mendigo, a fim de ensinar *mendigos a viver como homens*" (7).

"É alegria indescritível ver crianças, antes miseráveis, aprenderem, o rosto radiante, a trabalhar com as mãos e a elevar o coração para o Criador" (8).

(5) Separata dos *Annales de l'Institut Supérieur de Philosophie*, Lovaina, 1919.

(*) D. Bosco foi canonizado em 1934. V., a respeito dêsse santo educador, Antônio D'AVILA, "Dom Bosco", na obra coletiva *Grandes educadores*, Editôra Globo, Pôrto Alegre, 1949, págs. 124-217. (Nota dos trads.)

(6) *Lienhard und Gertrud*, § 36, pág. 129.

(7) *Wie Gertrud* (...), pág. 724.

(8) *Briefe und Armenerziehung*, Seyff. III, pág. 231.

"Nas garras da *miséria*, o homem não se torna *homem*"(9). . .

"Desde que o *homem esquece Deus*, esquece-se *a si mesmo*, porque o amor a Deus é a fôrça de sua vida"(10).

O problema social, um problema de educação. — Assim como o amor ao próximo lhe traçou o caminho na carreira pedagógica, assim também, em todos os seus escritos transparece a idéia de que a questão social é uma questão de educação, de formação moral, de consciência, de amor cristão ao próximo.

"Se os pobres não tivessem senão necessidade de trabalho e de salário para ser felizes, chegariam fàcilmente a isso. Não é assim, porém; para ser felizes, *pobres e ricos* devem ter a paz no coração"(11).

"O homem deve ser enobrecido no *fôro íntimo* para que o pobre seja realçado em seu *exterior*"(12).

"Tornemo-nos homens para que possamos tornar a ser cidadãos"(13).

"O comêço e o fim de minha *ciência social* é a *educação*"(14).

"Desenvolvimento geral das faculdades *interiores* do homem em vista de uma sabedoria humana mais pura, tal o fim da educação da massa"(15).

"Fé tranqüilizadora em *Deus*, tu és, a meus olhos, a base sólida da moralidade do povo"(16).

As pressuposições ético-religiosas da vida social. — PESTALOZZI viu claramente a diferença fundamental entre a socialidade e a moralidade. A socialidade não é por si mesma originada na moralidade, mas antes da natureza animal do homem. Por essa razão, pode opor-se diretamente à moralidade e dominar a verdadeira humanidade e a verdadeira personalidade. Só pela vitória sôbre o egoísmo pode a Sociedade elevar-se ao mais alto grau de moralidade.

"Os laços sociais são laços *morais*; ficam desamparados desde que o homem deixe de adorar *seu Deus*"(17).

"Em si a vida comum tem interêsses que estão eternamente em luta com os interêsses da *personalidade*, com os fins superiores da vida da alma"(18).

---

(9) *Lienhard und Gertrud*, III, Th. S. 190.
(10) *Aus dem Schweizerblatt*, pág. 61.
(11) *Lienhard und Gertrud*, I, pág. 68.
(12) *Ansichten und Erfahrungen*, III, pág. 327.
(13) *An die Unschuld*, Seyffarth XI, pág. 27.
(14) Seyffarth XII, pág. 25.
(15) *Abendstunde*.
(16) *Ephemeriden* von 1778, 5 st., pág. 190.
(17) *Aus dem Schweirzerblatt*, pág. 62.
(18) *An die Unschuld*, Seyff. XI, pág. 78.

A vida comum se desenvolve por fôrça de certos atributos que compartilhamos com os animais. "A personalidade, ao contrário, repousa em faculdades e disposições especìficamente humanas"(19). "Todos os *laços sociais* se fundam na *virtude*"(20).

"Descrença, causa da destruição de todos os laços interiores da Sociedade"(21).

A Personalidade, fundamento e fim da educação. — Pelo fato de haver percebido a antinomia entre a Sociedade e o indivíduo, e isso no sentido cristão, PESTALOZZI devia lògicamente situar a educação da personalidade no centro da educação social.

"Na essência, a cultura individual é o verdadeiro fundamento dos benefícios da cultura social"(22).

"A *vida comum* só pode *civilizar* o homem; não, *moralizá-lo*"(23).

"A personalidade, tal como se sente ante Deus, ante o próximo e ante si mesma, e que nutre ao mesmo tempo em seu fôro íntimo o verdadeiro amor a Deus e ao próximo, é o único fundamento do verdadeiro enobrecimento da natureza humana e de tôda cultura social"(24).

"Em sua origem e sua essência, a cultura *humana* é eternamente matéria da *personalidade* e de instituições muito intimamente ligadas à vida moral e intelectual"(25).

A Família e seu valor educativo social. — Para PESTALOZZI, a família é a célula do organismo social. Ninguém mostrou com tanto vigor a significação pedagógica da família(*). A família é, para êle, uma escola, ou deve tornar-se uma escola; a escola deve ser também uma família. A mãe é a grande educadora. Na casa paterna está o fundamento de tôda a cultura verdadeiramente humana e social.

"Tu mesmo, ó homem! no mais profundo de teu ser, tu és o primeiro objeto da educação. *Não vives, porém, só para ti na terra.* Por isso, a natureza também te educa *para* e *pelos* laços sociais. Porque êsse laço social te é tão caro ao coração, tem grande importância para a tua educação. Uma virtude da alma que foi formada pelo laço familial, é fonte de sabedoria e de fôrça para os outros laços sociais. O amor paterno engendra príncipes; o amor fraterno forma cidadãos; um e outro fundam a ordem na família e no Estado. O *laço familial é o primeiro e o mais importante*

---

(19) *Id.*, pág. 81.
(20) *Aus dem Schweirzerblatt*, III, pág. 62.
(21) *Abendstunde*, pág. 20.
(22) *An die Unschuld* (. . .), Seyff. XI, pág. 90.
(23) *Id.*, pág. 104.
(24) *An die Unschuld* (. . .), pág. 90.
(25) *Id.*, pág. 11.

de todos (...) Por essa razão igualmente a casa paterna é *o fundamento de tôda cultura humana*"(26).

"Êsse espírito simples e imperturbável que faz bem feito e acaba tudo o que faz, essa *perseverança* longânime no trabalho diário, essa característica da sabedoria e da grandeza humana; a *paciência* para suportar o próximo e levá-lo a seu fim apesar de tôdas as dificuldades; a *firmeza* e a *unidade* do *caráter* humano não são em parte alguma, debaixo do céu, tão bem asseguradas e desenvolvidas como sob a influência dos *serviços domésticos* e de uma *vida de família bem ordenada*"(27).

"A *sabedoria familial* é, para a *formação* do homem, o que o tronco é para a árvore"(28).

O Estado e a Educação. — Partidário convicto de uma sólida educação ético-religiosa, e da salvação da alma individual, PESTALOZZI percebe muito claramente as grandes falhas de uma educação pelo Estado.

"O Estado influi sôbre o indivíduo, como a sociedade e a massa. *Não exige do cidadão* nem *virtude* nem enobrecimento do coração, base de tôda virtude. Não deseja mais que o ato. Educação, ao contrário, é *cultura dos móveis.* Donde se segue que o Estado que, é verdade, se inquieta realmente com o saber e com o poder, mas de modo algum com o movel dos atos do cidadão, *não educa.* Se êsse já é o caso num Estado ideal, é ainda muito mais num Estado concreto"(29).

"Graças a Deus os filhos ainda nos pertencem, e por nosso intermédio e não por qualquer outro, pertencem à Pátria e ao Estado"(30).

"Toca-nos fazer-nos homens para fazer-nos cidadãos"(31).

"Em sua essência profunda, o direito à cultura individual é um direito da natureza humana superior ao direito do Poder"(32).

Conclusão. — Não cabe entrar aqui em mais pormenores: remetemos a nosso estudo *Pestalozzi et Herbart.*

Cremos poder concluir que PESTALOZZI não pertence à escola dos pedagogistas sociais-radicais, e que, como observa WIGET, não deve ser citado nem como individualista, nem como socialista, mas simplesmente como pedagogista tradicional(33).

(26) *Abendstunde,* III, pág. 13.
(27) *Aus dem Schweizerblatt,* pág. 49.
(28) *Id.,* pág. 62.
(29) *An die Unschuld,* Seyff. XI, pág. 78.
(30) *Id.,* pág. 102.
(31) *Id.,* pág. 27.
(32) *Id.,* pág. 90.
(33) WIGET, *Pestalozzi's Erziehungslehre,* pág. 27.

3. OTTO WILLMANN (1839-1920)

Um didata social

O fundador da pedagogia social moderna. — Não apenas a tradição cristã não era estranha ao pensamento social-pedagógico, mas o leito da corrente social-pedagógica foi cavado, não pelos radicais, mas pelo grande mestre da pedagogia católica: Otto WILLMANN.

A primeira pedagogia social de nossa época foi construída sôbre a base da pedagogia e da sociologia católicas.

É apenas dêsse ponto de vista que trataremos aqui da obra de WILLMANN; voltaremos mais tarde a ela, quando de nosso estudo sôbre a doutrina católica da educação(*).

I. *O homem e a obra*

A vida. — WILLMANN nasceu em Lissa, perto de Posen (Polônia), em 24 de abril de 1839. Estudou no Comenius-Gymnasium da cidade natal. Em 1857 passou para Breslau, onde estudou matemáticas, ciências naturais, filosofia e filologia. Mais tarde estudou filosofia e filologia também em Berlim. BÖCKH, STEINTHAL e TRENDELENBURG foram seus professôres. BÖCKH o familiarizou com a filologia clássica; STEINTHAL com as doutrinas de HERBART e com a psicologia dos povos; TRENDELENBURG com a filosofia de ARISTÓTELES. R. EUCKEN, UEBERWEG, Fr. BRENTANO eram seus condiscípulos.

Em 1862 conquista o título de doutor com uma tese em latim, *De figuris grammaticis.* Em 1863 começou os estudos pedagógicos em Leipzig sob a direção dos herbartianos ZILLER e BARTH. Após haver professado durante quatro anos no "Pedagogium" de Viena, foi, em 1872, nomeado professor de filosofia e de pedagogia na Universidade Alemã de Praga. Aposentou-se em 1905; permaneceu durante alguns anos em Salzburgo. Em 1910 fixou-se em Leitmeritz (Boêmia), onde morreu em 1.º de julho de 1920, com 81 anos.

(*) O Autor se refere ao livro que viria a publicar sôbre a pedagogia e os pedagogistas do catolicismo. Dêsse livro foi feita uma tradução espanhola: *Pedagogos y pedagogía del catolicismo,* trad. de José María Bernaldez, Fax, Madri e Poblet, Buenos Aires, 1948. Ao mesmo tradutor e aos mesmos editôres também se deve uma edição dêste *Ensaio: Ensayo de filosofía pedagógica,* 1947. (Nota dos trads.)

Um grande cientista. — Os pormenores que se seguem mostrarão à evidência tratar-se de eminente cientista. Já durante os estudos universitários, o jovem WILLMANN mostrou talento universal: estudou filosofia, matemáticas, filologia, ciências naturais. Fêz mais tarde aprofundados estudos de pedagogia. Sua extensa ciência reponta em tôda parte; quem quer que entre em contacto com WILLMANN sente imediatamente que, em cada domínio, foi infatigável trabalhador, investigando tudo, e profundamente.

DE WULF, professor na Universidade de Lovaina, declara que WILLMANN é o homem que mais estudou e mais aprofundou a filosofia medieval; foi comentarista dos mais autorizados da filosofia grega e, em particular, de PLATÃO e ARISTÓTELES.

Sua *História da formação* nunca foi ultrapassada. Seu conhecimento das correntes da filosofia moderna não é igualado por ninguém. Na pedagogia e na filosofia de HERBART é mestre cuja competência é universalmente reconhecida. Seu estudo e sua crítica de KANT contribuíram, mais que qualquer outra obra, para dar ocasião ao célebre artigo de R. EUCKEN onde êste declara abertamente que os modernos têm a escolher entre "TOMÁS e KANT, *uma luta entre dois mundos*". Em teologia era mais competente que muito profissional. No ginásio de Praga, que serve de escola de aplicação da Universidade, deu lições-modêlo de tôdas as disciplinas e em tôdas as classes. Em Praga ainda, fêz conferências altamente apreciadas sôbre GOETHE; suas últimas linhas foram um comentário do *Fausto*. Uma de suas últimas obras foi uma *Gramática latina*. Durante tôda a vida as matemáticas foram sua ciência predileta.

Pensador escolástico moderno. — Todavia, êsse saber múltiplo jamais predominou nesse homem extraordinário. Acima dêle reinava o verdadeiro espírito de WILLMANN que, do alto da filosofia, dominava tôdas essas diferentes províncias do saber. Abraçava-as do alto; estendiam-se ante êle como outros tantos campos a cultivar, cada um com suas colheitas e seus frutos, suas côres e suas tintas, seus marcos e seus limites. Mas o olhar de WILLMANN não se detinha na superfície: escrutava o fundo. Percebia o todo, nas partes; descobria a unidade na pluralidade, ligações nos fatos, concordância nos métodos, harmonia nos fenômenos; e, em sua vasta inteligência se desenvolvia pouco a pouco a ciência de tôdas as ciências, a síntese de todos os domínios do saber: uma concepção do mundo e da vida,

Um verdadeiro sábio. — Mas WILLMANN não se coloca sòmente em primeira plana entre os pedagogistas, os cientistas e os pensadores de nossa época; não é menos eminente como homem. "Viveu segundo seus ensinamentos, morreu como viveu... verdadeiro sábio, nobre caráter, bela alma."

Em sua personalidade se desenham as linhas diretrizes do ideal educacional que traçou com mão de mestre. A tríplice aspiração para uma vida intelectual ideal, isto é, um saber vívido, poder espiritualizado, uma vontade esclarecida, foi, em WILLMANN, mantida no justo têrmo e fundida em uma só fôrça vital graças à sua concepção cristã da vida.

O que escreve em sua *Psicologia* é particularmente verdadeiro para a sua própria vida: pela Religião o homem é, antes de tudo, iniciado na consciência dos bens ideais da vida; a Religião se encontra no berço da ciência, da arte, dos costumes, da evolução do direito. Se seguem uma evolução normal, as conquistas da razão pesquisadora, criadora e agente, guardam conexão com a Religião. É a elas que se aplica a sentença dos pitagóricos: "Mergulhando em Deus e brotando dÊle, queremos continuar apegados a essa raiz; cortados de sua fonte, secam os regatos e deperecem as plantas"(34).

Filho da Igreja. — Não é senão quando já se viveu em contacto com homens como WILLMANN que se compreende todo o alcance do conselho que o Cardeal MERCIER dava constantemente a seus alunos: "Um verdadeiro católico que é, ao mesmo tempo, altamente considerado como homem de ciência, faz mais, por isso, por sua fé, que livros inteiros de apologética sôbre a conciliabilidade entre a Ciência e a Fé".

WILLMANN era católico até a medula dos ossos; sua obra pedagógica e filosófica é impregnada, mais que qualquer outra, do espírito da Igreja. A Igreja era para êle o ponto de apoio da alavanca da reforma pedagógica e filosófica, a estrêla que nos deve guiar, não apenas nos problemas da vida superior do espírito, mais ainda quando buscamos aprofundar as verdades fundamentais da vida. TOMÁS DE AQUINO declarou que suas meditações ante o Crucifixo lhe foram mais proveitosas e lhe ensinaram mais que o estudo nos livros. WILLMANN confessava que a Igreja fôra sua grande professôra e que tôda a sua vida, como

(34) *Psychologie*, pág. 176.

tôda a sua obra, nascera e se desenvolvera graças à luz e ao calor da Igreja-Mãe (Igreja romana). Era de tal modo compenetrado dêsse pensamento, que o considerava como a alma de sua existência e pediu fôsse gravado em seu túmulo, nesta forma muito simples:

Hic Jacet
Otto Willmann
Doctor olim philosophiae, idemque professor,
Doctus ab Ecclesia, eamque professus.
(Que foi instruído pela Igreja e a confessou.)

Obras pedagógicas. — Nas duas ciências que professou, WILLMANN produziu obras de gênio. Sua principal obra pedagógica intitula-se *Didaktik als Bildungslehre in ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung* (2 vols., 5.ª ed., 1904)(35).

Mais:

Pädagogische Vorträge (1869; 4.ª ed., 1905); *Aus Hörsaal und Schulstube* (1904; 2.ª ed., 1912), *Der Lehrstand im Dienste des christlichen Volkes* (2.ª ed., 1910); *Pythagoreische Erziehungsweisheit*, Friburgo, Herder, 1922. Artigos no *Roloff's Lexikon der Pädagogik* (5 vols., Herder, 1917); *Die Odyssee im erziehenden Unterricht*, 1868. *Lesebuch aus Homer* (1868; 6.ª ed., 1899); *Lesebuch aus Herodot* (1871; 5.ª ed., 1899); *Herbart's pädagogische Schriften* (2 vols., 1874; 4.ª ed., 1914); *Theodor Waitz' allgemeine Pädagogik*, 1898.

Obras filosóficas. — No terreno filosófico, sua obra-mestra é: *"Geschichte des Idealismus"* (3 vols., 1894-97; 2.ª ed., 1907). E mais:

Die wichtigsten philosophischen Fachausdrücke (1909; 4.ª ed., 1918); (36) *Philosophische Propädeutik:* I vol.: *Logik* (4.ª ed. 1912); II vol.: *Empirische Psychologie* (4.ª ed., 1913); III vol.: *Historische Einführung in die Metaphysik* (1914); *Aus der Werkstatt der Philosophia perennis* (1912); *Die Wissenschaft vom Gesichtspunkte der katholischen Wahrheit* (1916).

II. *Princípios fundamentais de sua pedagogia social*

Educação católica e pedagogia social. — Foi sobretudo em matéria de pensamento social-pedagógico que WILLMANN se inspirou nos ensinamentos da Igreja. Esta concebe a educação

(35) Publicamos uma tradução neerlandesa dessa obra. Prefácio de S. E. o Cardeal MERCIER, 2 vols., Jos Van In, Lierre.

(36) Tradução neerlandesa por DE HOVRE. (Hoogstraeten, 1911.)

socialmente, o espírito do ensino católico sempre foi: transmitir à geração jovem "os bens eternos da Fé"; e o espírito de sua educação: incorporar a juventude na comunidade da Igreja. A tradição e a autoridade são os dois sustentáculos dessa comunidade; pelo ensino, a tradição se transmite de geração em geração; pela educação, a autoridade se perpetua através dos séculos.

Sabedoria pedagógica popular e pedagogia social. — A concepção cristã da vida não é mais que o bom senso sistematizado; a pedagogia cristã, também ela, não é mais que a sabedoria pedagógica popular sistematizada. O povo não corrompido caminha de mãos dadas com a Igreja, no considerar a educação e a instrução como "tradição e incorporação nos laços sociais".

"Se a pedagogia houvesse ficado em contacto com a sabedoria pedagógica inconsciente do povo, e sobretudo do povo dos campos, escreve WILLMANN, não teria jamais enveredado pelo caminho errado do individualismo (...)

O homem dos campos concebe a educação socialmente: sabe o que a geração madura quer da geração nascente: a mocidade tornar-se-á semelhante aos pais. Como meio mais racional para essa adaptação, deseja que o filho retome seu sítio e sua filha se case com um filho do campo. Mas sabe também que essa herança jurídica deve completar-se com uma herança espiritual: a nova geração deve igualmente retomar a experiência e a tradição, únicas que podem assegurar felicidade e bênçãos.

O camponês da fronteira lingüística tem consciência de que a língua materna e os costumes populares são bens *ideais transmissíveis*, que não podem ser perdidos para a geração futura. E a juventude deve igualmente ser incorporada nos *laços sociais* que sustentam a vida dos campos. Guardará intacta a honra do nome que tinham o pai e o avô; tomará seu lugar e pertencerá à Igreja que a batizou e formou, que casou seus pais e enterrou seus antepassados"(37).

Aprofundamento científico dessa idéia. — Essa consciência clara da autonomia dos bens ideais e da fôrça vital dos laços sociais; essa concepção da instrução como tradição, da educação como incorporação na comunidade social, aprofundou-a WILLMANN apoiando-se nas pesquisas sociológicas e históricas contemporâneas. Daí o título de sua magistral obra pedagógica: *A Didática nas suas relações com a* ***Sociologia*** *e com a* ***História*** *da educação.* O que impressiona o espírito é que, longe de prejudicar, a tradição foi considerada por WILLMANN como a mola da socialidade.

(37) *Aus Hörsaal und Schulstube*, pág. 266.

O princípio fundamental de sua sociologia. — WILLMANN proclama os princípios do solidarismo ou organicismo cristão. Apoiando-se na sociologia cristã, demonstra também a dependência social do indivíduo. O homem é essencialmente um ser social; sem a comunidade o indivíduo não poderia existir: "Unus homo nullus homo".

"A *relação do indivíduo com a Sociedade* não pode ser determinada por subordinação alguma; existem um para o outro; nenhum dos dois é simples meio para o outro. O mundo moral termina em dois cimos a um tempo: a personalidade individual e a comunidade ético-intelectual; o edifício do mundo físico cede aqui o lugar a um nôvo princípio arquitetônico"(38).

"O *último elemento* do corpo social não é o indivíduo, mas a menor comunidade, notadamente a família"(39).

"O homem é cidadão de dois mundos; seus deveres não são absolutamente limitados só a esta vida, e por conseqüência os podêres que não contam senão para esta vida não podem traçar os limites do ciclo completo de seus deveres. Pois que a comunidade existe para o tempo e a personalidade para a eternidade, concebe-se imediatamente que a ordem social dependa dos fins derradeiros da vida individual e, pois, lhes permaneça subordinada"(40).

"A sabedoria profunda e irrecusável da concepção cristã da vida indica igualmente aqui o verdadeiro caminho, e nela a concepção naturalista pode encontrar sua retificação. *A comparação com o corpo animado* apresenta, para o ponto de vista cristão, significação fundamental e nenhuma corrente mecanicista ou individualista levou a Igreja a falhar em seu caráter orgânico. Mas a incorporação do corpo Místico da Igreja não significa, absolutamente, a destruição do valor absoluto do espírito individual; ao lado do respeito de Deus, a maior tarefa da sociedade cristã consiste antes no cuidado que todo homem individual tem pela vida e em não sofrer dano algum na alma — dano que todos os bens da terra não podem contrabalançar"(41).

A pedagogia social de WILLMANN. — Tanto quanto no terreno social, o individualismo e o socialismo são unilaterais no terreno pedagógico. Aqui também devem completar-se.

ROUSSEAU arranca a criança da família, essa célula da Sociedade; arranca a criança a seu meio e à tradição. Também em HERBART tudo visa ao fim individual. A base comum da educação e da instrução, a família, a escola, a Igreja, os bens sociais utilizados como disciplinas de ensino (língua, artes, ciências, religião, etc.), não é apreciada segundo o valor próprio. Tudo quanto está fora do indivíduo não pertence mais à educação.

(38) *Didaktik*, I, pág. 26.
(39) *Id.*, pág. 338.
(40) *Geschichte des Idealismus*.
(41) *Didaktik*, I, pág. 36.

WILLMANN, ao contrário, exige que a pedagogia considere os dois pontos de vista a fim de abraçar a natureza da coisa em sua inteireza.

"A tarefa da doutrina da educação e da formação não pode ser compreendida em tôda a sua extensão, se não associarmos de comêço o ponto de vista individual ao social, e se não reconhecermos, assim, o inteiro direito tanto à riqueza e profundidade do fator individual, como à extensão dos complexos sociais e históricos.

"Educação e formação são sempre, ao mesmo tempo, transmissão e adaptação (...); pode-se, sem dúvida, considerar a relação entre *dois indivíduos* como o objeto principal da educação e da formação, mas sòmente no caso em que não nos esqueçamos, aliás, de que a relação entre *duas gerações* constitui um laço real, capital"(42).

O fato capital. — Segundo o individualismo, tôda a educação se passa entre *duas pessoas;* dêsse ponto de vista unilateral, é impossível entender, em sua essência, o fim, os meios, a forma e as instituições de ensino e de educação. Êsse ponto de vista deve ser completado pela relação entre *duas gerações.* Consideradas dêsse ângulo, a educação e a instrução se tornam a alavanca da renovação da vida da Sociedade.

"Como é possível a maravilhosa conexão pela qual as criações e as conquistas da humanidade se conservam no meio do perpétuo fluxo e refluxo de seus substratos; por que maravilhoso contágio acontece que o adquirido e sentido pelas gerações precedentes, o que lhes assegurou a moralidade e a formação, é transmitido às gerações seguintes sem que nenhuma solução de continuidade venha interromper o trabalho cultural; como êsse *processo de renovação do corpo social* se combinou e fundiu-se com suas funções vitais e como chega a rasgar o próprio caminho e a formar seus órgãos particulares?"(43).

Duas gerações se adaptam primeiro involuntàriamente uma à outra pela geração, pela transmissão de atributos e de bens materiais e morais. Essa adaptação se faz de maneira sistemática pela educação e pela instrução.

Instrução como tradição. — Consideradas desta altura, é manifesto que a educação e a instrução não existem apenas para o indivíduo, mas têm por desempenhar um papel social; renovam o corpo social pela transmissão dos bens hereditários da

(42) *Didaktik*, I, pág. 27 — III, B., pág. 182.
(43) *Didaktik*, I, pág. 19.

geração madura para a geração nascente e pela incorporação dos jovens nos laços sociais.

Os bens e os laços sociais, eis a alma de nossa cultura. Os bens sociais, religião, língua, ciência, arte, aptidões, numa palavra, tôdas as disciplinas do ensino, são bens hereditários, conquistas da espécie humana. Sua tradição, sua comunicação pelo ensino, asseguram a unidade ininterrupta de nossa cultura. E aqui nos achamos em presença da *tarefa social* da instrução. Esta, por conseqüência, está a serviço de um movimento intelectual de bens, movimento que constitui a alma da vida intelectual social.

Educação como incorporação. — A educação pròpriamente dita conclui nos laços sociais. Nos laços sociais, família, comunidade, nação, Estado, Igreja, ancora o princípio de autoridade que constitui a alavanca de tôda a formação moral.

A tradição e a autoridade são os nervos de tôda a vida social; a instrução trabalha a tradição; a educação tem fonte na autoridade; assim, as duas fôrças sociais capitais são mantidas e incessantemente renovadas e fortalecidas.

III. *Didática social*

Significação social dos conceitos principais do ensino: matérias de ensino. — Tudo isso torna-se ainda mais claro quando consideramos cada elemento pedagógico do ponto de vista social. As matérias de ensino não existem, pois, só para o indivíduo; não são apenas um meio, mas também um fim. Aprender as verdades religiosas, a língua, é, para o indivíduo, não apenas assimilá-las em seu espírito e delas dispor livremente; pelo estudo dessas disciplinas êle colabora, ao mesmo tempo, em sua conservação e em sua transmissão, colabora na manutenção da Igreja e da Sociedade. O movimento flamengo mostra-nos claramente essa concepção social das disciplinas escolares: a língua materna não é apenas um meio, uma disciplina formadora, constitui um fim.

A juventude estuda e trabalha para a língua, a qual se lhe apresenta como um bem ideal que ela é chamada a conservar, manter bem alto e transmitir inviolado, enriquecido e enobrecido, à geração futura. Todos sentem que estudam a língua materna, não apenas em razão de sua cultura pessoal, mas também pela própria língua. À luz do movimento flamengo concebe-se que a instrução e a educação estejam a serviço da Nação e que, por conseqüência, não devam ser apenas adaptadas a interêsses individuais ou a interêsses de família, mas devam, em sua organização e em seus esforços, inspirar-se no laço social que se chama a Nação!

Professôres. Estudantes. Escolas. Programas. — Não apenas a língua materna, mas tôdas as matérias de ensino aparecem a outra luz quando consideradas do ponto de vista social. Os *professôres* se tornam verdadeiros trabalhadores sociais; são os pais espirituais da nova geração, os conservadores, os administradores, e os dispensadores do capital social pertencente à comunidade.

Os *estudantes* não são apenas moços que se preparam para uma situação social, filhos de uma família, alunos de uma escola; são os herdeiros designados do capital cultural, os filhos da comunidade, os filhos da Igreja, que acorrem à fonte social de vida para aí serem batizados, nutridos, fortalecidos e tornar-se guias nos diferentes laços sociais.

As próprias *escolas* adquirem agora significação social.

> "Tal como a oferta e a procura, a compra e a venda verificadas no mercado, consideradas do ponto de vista da economia política, aparecem como o fluxo e o refluxo dos valôres econômicos, ou um movimento de bens, assim também o "tomar" e o "dar", o "oferecer" e o "receber" "dos valôres intelectuais, do patrimônio educacional, considerados do ponto de vista social, ganham o aspecto de um *movimento intelectual de bens.* As escolas, então, aparecem como uma rêde de canais, que servem o tráfico ou, melhor, como um enredado de artérias que levam às diversas partes do corpo social os sucos vitais espirituais e lhe renovam sem cessar os tecidos" (44).

O instituto escolar é, para o corpo social, o que o aparelho circulatório é para a vida do organismo animal.

O próprio *programa* não é realmente cumprido se não fôr considerado do ponto de vista social: a escolha das matérias, a importância a elas atribuída, não devem visar ùnicamente ao indivíduo e ao desenvolvimento individual, pois deve ser também levada em conta a importância social das matérias do programa. Os *métodos de ensino* devem ser baseados no estudo da psicologia do aluno, é claro, mas ao mesmo tempo devem ter em

(44) *Didaktik*, II, pág. 306.

conta a natureza e a estrutura de cada matéria de ensino. Além da psicologia, a lógica se torna ciência auxiliar de metodologia.

A educação individual continua na base. — WILLMANN nunca perdeu de vista que a concepção social da pedagogia não pode absorver a concepção individual. Segundo seus princípios a pedagogia social não passa de *complemento* da pedagogia individual.

"O caminho para a pedagogia social deve ser construído através da pedagogia individual, e a extensão do olhar para o trabalho educativo e formador social não pode fazer desviar os olhos das relações éticas individuais e psíquicas"(45).

A pedagogia social não é uma forma nova da pedagogia, é *uma parte* dela que deve ser completada pela pedagogia individual. Não se pode falar de uma pedagogia social, como tampouco se pode falar de uma gramática sintática. A comparação é instrutiva: ocorre com a formação individual o que ocorre com a teoria das declinações; a incorporação nos laços sociais semelha a sintaxe. A pedagogia social é uma *sintaxe pedagógica* indissolùvelmente ligada à pedagogia individual e, pois, de modo algum autorizada a abarcar o campo inteiro"(46).

Didática social e didática histórica. — Característica muito interessante da concepção de WILLMANN é o fato de êle associar ìntimamente a didática social e a didática histórica. Os elementos sociais da vida são de natureza histórica. Para compreender as instituições escolares, as matérias de ensino, o ideal educacional, não devemos considerá-los ùnicamente no espaço, isto é, em sua significação para a Sociedade atual; devemos explorar-lhes o caminho do desenvolvimento e, em sua marcha e em sua origem, reconhecer-lhes a natureza. A história tem sido um campo de experiência para a educação e para a instrução; idéias, sistemas, instituições, matérias de ensino, têm estado misturados na "luta pela vida".

"Na *árvore genealógica* de nosso *instituto de educação* encontram-se igualmente seus fios condutores; o que o passado experimentou promete ser terreno firme para o futuro. O que *carregou o pêso da história* deve estar fundado na natureza e no destino do homem. *Aquilo a que visamos aqui não é a edificação de um nôvo sistema didático,* mas a renovação dos princípios que constituem o núcleo ideal da nossa instituição educativa"(47).

O fundamento histórico não é necessário apenas à pedagogia; a ciência do direito e a da moral devem também apoiar-se na história.

(45) *Didaktik*, pág. 27.
(46) *Aus Hörsaal und Schulstube*, pág. 241.
(47) *Didaktik*, I, VII.

A educação social não exige a introdução de novas disciplinas. — Por tôda parte reclama-se "a escola para a vida", e entende-se que a escola visa por demais à ginástica do espírito, busca por demais fins formalistas, e deveria educar mais para a vida concreta. Para muitos, o movimento social-pedagógico deu oportunidade a introduzir no programa da escola primária, com o pretexto de sua utilidade social, imensidade de novas disciplinas, tais como economia doméstica, agrimensura, estenografia, escrituração mercantil, direito constitucional e outros, etc.

A escola deve, é verdade, preparar para a vida. Mas esta deve ser encarada de altura tal que permita abranger igualmente os bens culturais superiores oferecidos pela religião, pela língua, pelo caráter nacional.

WILLMANN escreve, a êsse respeito:

"Em nome da pedagogia social, exige-se hoje a inclusão no programa de tôda sorte de disciplinas modernas. Devem servir a tornar apto para o trabalho intelectual em proveito da coletividade, a dar conhecimentos fecundos com vistas a diversas profissões, a ficar em contacto com a ciência contemporânea(...)

Essas exigências se justificam quando não prejudicam necessidades superiores e mais urgentes. Acima do trabalho intelectual, em proveito da coletividade e da pressuposição de seu êxito, está a compreensão dos *princípios eternos;* mais urgentes que qualquer aptidão para um ofício, são a formação e o refinamento do *coração,* do qual a consciência profissional é o fruto. A ciência contemporânea mergulha no *passado* e arrancá-la a êsse passado seria pagar-lhe demasiado caro o desenvolvimento. Cada ramo do saber tem necessidade de ligação com sua história e exige, por isso, educação baseada em fundamento histórico. Cada ciência precisa ser relacionada com a ciência dos princípios gerais: qualquer verdade parcial deve continuar associada à verdade total, que não pode ser edificada senão pela lógica e pela teoria do conhecimento.

Particularismo do trabalho profissional e da ciência não apresenta mais que significação de todo em todo *exterior;* a bem dizer, é tão individualista como as concepções que desampararam a Sociedade"(48).

A educação social não é uma educação unilateral do Estado. Outros houve que pleitearam a causa da educação social e a transformaram totalmente em uma educação estatal. Para êles, a Sociedade é o *Estado.* Como é certo que a Sociedade abrange mais que o Estado, existia antes do Estado e sòmente por sua vida e atividade torna possível a vida do Estado, é também certo que a educação e a formação não cabem exclusivamente ao Estado.

(48) "Die soziale Aufgabe der höheren Schulen" (*Aus Hörsaal und Schulstube*), pág. 289.

WILLMANN escreve, nessa matéria:

"Como o mostram as considerações precedentes, *todos* os laços sociais contribuem para a construção do instituto educacional; êle não pertence a nenhum exclusivamente, e portanto não lhe é subordinado, mas com êle coordenado"(49).

"As escolas não são instituições do Estado e o trabalho educativo não foi começado por êle; o Estado encontrou já existentes as escolas e o trabalho educativo; continuou-os. *O Estado não é o educador do povo, mas, se bem entende sua missão, é apenas o administrador do capital educativo pertencente ao povo*"(50).

"O sistema de nossa vida intelectual não pode dispensar a *regulamentação do Estado*, e o trabalho educativo tem necessidade de formas jurídicas que lhe devem vir dos podêres públicos. Mas sistema e formas não constituem a coisa em si mesma; todos os regulamentos e resoluções nada são sem as fôrças ativas e atuantes espontâneas que a administração não pode criar, mas já encontra vivas"(51).

A educação social não é a democracia social. — O movimento pedagógico social não tardou em lançar-se na corrente da democracia social.

A êsse respeito, WILLMANN observa:

"Uma pedagogia social, no sentido da democracia social, está em perpétua contradição consigo, tão anti-social como antipedagógica. Renega a família e a Pátria, ou as tolera, no máximo, como sobrevivências inertes; não reconhece relação entre a Fé e o respeito de Deus, não reconhece piedade, fôrça de lei e, pois, autoridade. E, entretanto, pretende colhêr obediência, amor à ordem, civismo, frutos dessa árvore gigantesca violentamente desarraigada: a autoridade. Seca a fonte de tôdas as virtudes sociais e sonha que brotarão do nada. Essa impossível pedagogia social é o correspondente da igualmente impossível política do Estado futuro (...) Pedagogia social assim entendida é fogo-fátuo, bôlha de água, que as vagas do tempo formaram para logo tragar. A coisa ruim de si mesma não se torna melhor quando a cobrimos com um manto pseudocientífico"(52).

São os "bens hereditários" que constituem as fôrças de união social. A razão derradeira do perigo social não reside na diferença das fortunas materiais, e sim na diferença de formação e de educação. Tôda reforma social deve ter aqui seu ponto de partida... Participação nos bens intelectuais não pode ser assegurada ao povo, se lhe não restituirmos, ao mesmo tempo, os bens espirituais. A difusão da instrução entre o povo deve incluir sua moralização.

(49) *Didaktik*, II, pág, 350.
(50) *Id.*, pág. 349.
(51) *Didaktik*, pág. 349.
(52) *Aus Hörsaal und Schulstube*, pág. 246.

Essa exigência não pode ser satisfeita se não fôr restituído à *Religião o lugar de honra* que era outrora o seu no mundo cristão, quando a Ciência e a escola tinham ponto de partida na Fé, e a Igreja docente como substrato... Se o povo deve verdadeiramente tornar-se consciente de que não vivemos só de pão, então devemos servir-lhe essa nutrição superior que a Escritura assim considera. O povo encara a Ciência e a Arte como alguma coisa praticada pelos sábios; não as concebe senão enredadas na Religião. Os bens nacionais são mais compreensíveis para o povo e são, com justa razão, apreciados em seu exato valor; mas seu valor moralizante e até educativo não é, realmente, aproveitável senão quando seus fundamentos religiosos são postos à luz...(53)

Pedagogia social e pedagogia científica. — O precedente poderia fazer supor que WILLMANN expôs suas concepções para combater o movimento radical já em voga. Nada disso. Nesta obra, o movimento radical foi exposto antes; de fato, a concepção de WILLMANN era a primeira pedagogia social. Na medida em que, em sua *Didaktik*, se mostrava adversário de certas concepções unilaterais, não tinha em vista senão o individualismo de HERBART, ROUSSEAU e outros; não encarava as outras concepções errôneas senão sob a forma sociológica, antes de sua aplicação à pedagogia.

WILLMANN foi à pedagogia social com o fim de construir uma verdadeira pedagogia científica. Tudo quanto existia não tinha colorido científico senão aqui e ali. Para tornar-se ciência, faltava à pedagogia um espaço, um material de fatos, de fenômenos, de leis, um domínio próprio.

"Era um domínio rico em conselhos e em opiniões, mas pobre em experiências e em fatos. Sua coloração científica lhe vinha sobretudo de que seus autores eram versados em outras ciências, como a teologia, a filosofia e a história, e puderam fundar sua obra nessas disciplinas; mas do objeto próprio da pedagogia não brotaram centelhas que tornassem supérflua tôda outra luz estranha"(54).

Estendendo o horizonte para os fenômenos sociais e históricos, WILLMANN descobriu êsse material de fatos. *Sua pedagogia social é, em conseqüência, em primeiro lugar um ensaio de pedagogia científica.* Para êle, a pedagogia não mais é, segundo

(53) *Geschichte des Idealismus*, III, pág. 13. "Die Ideen als soziale Bindegenalten", pág. 998.
(54) *Didaktik*, pág. 19.

aquilo a que nos haviam habituado, o equivalente de alguns princípios de psicologia, de lógica, de moral, com aplicações práticas, mas um estudo do material dos fatos deixados pela história (fundamento histórico) e um exame dos fenômenos sociais, nos quais se revelem para nós a educação e a instrução (fundamento sociológico). A história e a sociologia tornam-se duas novas ciências auxiliares da pedagogia e, por êsse fato, possuímos uma pedagogia que pode referir-se a um domínio de fatos explorados em tôda a sua generalidade e capaz de apoiar-se em fundamentos próprios. Se compararmos a êsse empreendimento o movimento em favor da "pedagogia experimental", como ensaio de construção científica, perceberemos a imensa superioridade da obra de WILLMANN. Êsse sábio tem consciência de tôda a complexidade do homem, da criança, considerados acertadamente como um "microcosmo", e coloca sua doutrina e suas concepções sob a salvaguarda de diversos métodos e disciplinas que, pela só cooperação, podem conduzir a resultado satisfatório. O homem é multilateral; igualmente múltiplos devem ser os métodos, se quisermos conhecê-lo em tôdas as faces.

A obra de WILLMANN é um sistema vigoroso que abraça, em seu todo, a tarefa da educação; dá-nos, em estilo grandioso, magnífico, a primeira síntese de todo o domínio do ensino.

Pedagogia e filosofia. — WILLMANN não podia deixar de edificar sua obra em base sólida.

No comêço da carreira, foi dos discípulos de HERBART. Convencido embora da justeza da pedagogia prática de HERBART, não podia participar da concepção da vida professada por êsse pedagogista. Em Berlim, TRENDELENBURG o havia entusiasmado por ARISTÓTELES. Mas de HERBART a ARISTÓTELES o caminho pareceu infinito.

O estudo de LEIBNIZ encaminhou WILLMANN. Nêle aprendeu como o grande pensador falou de uma "filosofia sempre jovem" (*perennis philosophia*), que, começada com PLATÃO e ARISTÓTELES, foi continuada, de algum modo, pelos Padres da Igreja e pelos pensadores medievais.

Assim, WILLMANN se pôs a estudar a filosofia cristã, e chegou logo à verificação de que os Padres da Igreja e os escolásticos de modo algum haviam truncado o aristotelismo; haviam-no continuado, eram teólogos e, ao mesmo tempo, grandes filósofos.

De tal arte WILLMANN descobriu o *missing link* entre HERBART e ARISTÓTELES.

Em sua *Geschichte des Idealismus* passou em revista tôda a evolução do pensamento humano, e condensou a sabedoria comum dos séculos. Nessa obra descerra-se a nossos olhos o edifício do pensamento que os filósofos dos séculos anteriores construíram metòdicamente.

Aqui, como em pedagogia, WILLMANN professa sempre a mesma opinião: "Aquilo que suportou o pêso da história, pode ser considerado terreno firme para o futuro". Em matéria de filosofia da vida, o indivíduo abandonado à própria razão e à própria experiência do presente, é impotente: a história constitui o laboratório no qual as pedras angulares da vida se tornam visíveis. Ela é a "matriz da filosofia da vida". Não podemos aqui insistir mais neste ponto. Basta fazer notar que a *Geschichte des Idealismus* é o correspondente de *Die geschichtlichen Typen des Bildungswesens* (*Didaktik* I).

Essas duas obras magistrais de WILLMANN são, a um tempo, filosóficas e pedagógicas; cresceram no mesmo tronco: a sempre jovem filosofia e a pedagogia dos séculos (*perennis philosophia e paedagogia perennis*).

Caracteres principais da obra de Willmann. — Quando tratarmos da pedagogia católica voltaremos à obra de WILLMANN. Seus méritos podem ser assim resumidos:

1.º) WILLMANN é o maior filósofo entre os pedagogistas católicos e o maior pedagogista entre os filósofos católicos.

2.º) Foi inovador no domínio da pedagogia social e o fundador de uma pedagogia social católica moderna.

3.º) Em WILLMANN, o elemento social não é sòmente um complemento do elemento individual, mas é pôsto em evidência como elemento tradicional essencial. Para WILLMANN, a pedagogia social e a pedagogia histórica são tão inseparáveis como a pedagogia individual e a pedagogia social.

4.º) No que concerne à história da educação, sua obra ainda não foi igualada.

5.º) Como "Metodologia Geral" e como "Didática social" sua obra pertence às produções clássicas.

Terminamos êste apanhado com o julgamento que FOERSTER fêz de WILLMANN:

"Estou convencido de que chegará o momento em que os trabalhos de WILLMANN serão ainda mais aprofundados, não apenas por pedagogistas católicos, mas por muitos dos nossos pedagogistas contemporâneos, que se debruçarão sôbre essas obras e nelas descobrirão o que há tanto procuravam.

É pela unidade da doutrina e pela profundeza dos princípios que a *Didaktik* de WILLMANN é tão altamente formadora do caráter para quem quer que a estude.

Como é soberba a atitude de WILLMANN ante a pedagogia social-radical! Como aprofunda o movimento moderno, como concebe de maneira realista os verdadeiros fundamentos da cultura social e que crítica arrasadora do verbalismo dos radicais!

Uma coisa é viver *em* e *com* sua época, diz WILLMANN, outra é viver *dela*, isto é, ser a modo de seu pensionista e achar saboroso tudo que ela prepara e arranja.

Êsse pensamento de WILLMANN caracteriza do melhor modo o *líder nato* dos educadores cristãos em sua atitude ante as fórmulas de nossa época tormentosa. Educar é unir o tempo e a eternidade, o perecível e o imperecível.

Nesse sentido WILLMANN é o *grande pedagogista e didata "sub specie aeternitatis*, sob o signo da eternidade"(55).

4. FRIEDRICH PAULSEN (1846-1908)

Um homem de valor. — Durante mais de trinta anos PAULSEN professou pedagogia e filosofia na Universidade de Berlim. A posteridade lhe concedeu o título de *praeceptor Germaniae*, "pedagogo da Alemanha".

E com razão. Como veremos adiante, PAULSEN foi, sob vários aspectos, inimigo da religião católica; foi adversário encarniçado da filosofia escolástica e um sectário no terreno filosófico.

No terreno pedagógico, ao contrário, foi homem imparcial, historiador muito apreciado e pensador vigoroso. É talvez o espírito pedagógico mais sólido que a Alemanha protestante produziu nas últimas décadas.

(55) Fr. W. FOERSTER, "Willmann als Pädagog", *Katholische Schulblätter*, abril de 1914, pág. 259.

Sua obra apresenta numerosas semelhanças com a de WILLMANN. Não nos é possível esboçar aqui um paralelo entre as duas obras científicas, mas PAULSEN é, sob certos aspectos, o *Willmann protestante.*

Paulsen como filósofo. — Escreveu uma *Introdução à Filosofia* (35.ª edição, 1922), traduzida para quase tôdas as línguas faladas, empregada outrora, e talvez ainda atualmente, como obra clássica nas universidades norte-americanas e inglêsas.

É igualmente conhecido seu *System der Ethik* (2 vols., 11.ª edição, 1921), obra que está longe de ser ortodoxa, mas ocupa, com a de WUNDT sôbre o mesmo assunto, um dos primeiros lugares na literatura ética moderna.

Um estudo sôbre KANT suscitou outrora muita polêmica (10.ª edição, "Fromman's Klassiker der Philosophie").

Foi PAULSEN igualmente quem publicou, em 1900, na revista *Kantstudien* o famoso artigo "Kant der Philosoph des Protestantismus".

Fazer de KANT o TOMÁS do protestantismo! Essa pretensão apareceu em PAULSEN depois da leitura da *Geschichte des Idealismus*, de WILLMANN. PAULSEN fêz dessa obra uma crítica acerba, com o significativo título "A última inquisição sôbre a filosofia moderna". Estava entretanto profundamente convencido do terrível avanço que, graças à união crescente em tôrno do grande filósofo TOMÁS DE AQUINO, os católicos haviam tido sôbre os protestantes.

"A filosofia neo-escolástica é um sistema construído com espírito largo e muito penetrante; deixa grande latitude ao trabalho da razão, mas conserva constantemente os olhos fixos nos limites da razão e na fonte superior da verdade. Dêsse modo é, sem qualquer dúvida, superiormente apta para servir como doutrina filosófica dos católicos!

E que temos para opor-lhe? *Não possuímos filosofia protestante* no sentido de um sistema que forje os corações numa unidade. A filosofia de HEGEL foi o último sistema que tomou algum lugar em nossa vida espiritual. *Desde então reina a anarquia*"(56).

PAULSEN queria remediá-la com o fazer de KANT o filósofo oficial do protestantismo. Insistiu no elemento protestante em KANT e no elemento kantiano no protestantismo! Mas seu estudo acabou, no fim de contas, uma voz no deserto!

(56) *Philosophia militans gegen Klerikalismus und Naturalismus*, pág. 65.

Paulsen publicou seus artigos de combate sob o título de *Philosophia militans gegen Klerikalismus und Naturalismus.* Combateu o Naturalismo em um artigo "Haeckel als Philosoph". Foi a mais terrível vergastada já aplicada a êsse filósofo de meia-tigela e a seus *Welträtsel.* Foi com verdadeira indignação que Paulsen tomou da pena; e foi sob o império dêsse sentimento que terminou seu artigo com esta vigorosa apóstrofe:

"Li êste livro (*Welträtsel*) com vergonha pungente, vergonha do estado da cultura geral e da formação filosófica de nosso povo. Que semelhante livro tenha sido possível, que tenha sido escrito, impresso, comprado, lido, admirado e admitido num povo que conta com um Kant, um Goethe, um Schopenhauer, eis o que é verdadeiramente penoso"(57).

A concepção da vida em Paulsen deitava raízes nas doutrinas de Kant e de Schopenhauer. Para êle, Kant era o autor que havia resolvido definitivamente o problema do conhecimento; e a doutrina de Schopenhauer de que a vontade constitui o centro essencial do homem, era a pedra angular de sua psicologia. Em matéria de problemas fundamentais, notadamente a respeito das relações entre a criatura e Deus, o homem e o universo, Paulsen professava o pampsiquismo.

A essas heresias cumpre ajuntar seu fanatismo filosófico e seu grande talento de escritor, para compreender que as obras de Paulsen não sòmente são perigosas para nós, católicos, como até não constituem nutrimento sadio para a formação filosófica.

Um pedagogista sensato. — Quando lemos as obras de Paulsen, temos a impressão de estar em face de outro homem! Kant, Schopenhauer, pampsiquismo, tudo parece ter sido pôsto ao mar!

A pedagogia, diz Herbart, é a pedra de toque da psicologia. Ela o é ainda bem mais quanto à concepção da vida. Quanta gente há que pensa de outro modo quando se trata da educação dos filhos! "Quando chega o filho!" A inteligência se cala e cede a palavra à lógica do coração. Os pais educam os filhos, mas êstes, por sua vez, educam os pais. O mesmo sucede na teoria: a filosofia é a estrêla que guia a pedagogia; mas a pedagogia é também um guia e uma pedra de toque para a concepção da vida. O filósofo deve guiar o pedagogista; mas o pedagogista pode também retificar o filósofo.

É assim com Stanley Hall, com Paulsen. Em pedagogia pensa de forma mais democrática, mais tradicional; leva mais

(57) *Phil. militans,* pág. 187.

em consideração a realidade, os fatos, o homem concreto com suas fraquezas, e sente, em conseqüência, mais profundamente a necessidade de valôres superiores da vida, de ideais superiores, de verdades cristãs e de motivos religiosos.

Assim, no terreno filosófico, Paulsen podia ser adversário da concepção católica da vida e do filósofo Willmann. No pedagógico, ao contrário, postou-se bravamente na estacada em favor de muitas doutrinas católicas e de idéias de Willmann.

Suas obras. — Assim, os escritos pedagógicos de Paulsen apresentam-se sob o aspecto inteiramente diverso do de suas obras filosóficas. Sua *Pädagogik* (12.ª edição, 1920) é uma das melhores obras que conhecemos. Visa sobretudo ao ensino médio. Em seus *Pädagogische Abhandlungen* encontram-se estudos notáveis.

A obra principal de Paulsen, no domínio pedagógico, é a notável *Geschichte des gelehrten Unterrichts* (2 vols., 3.ª edição, 1921). Foi reeditada e completada pelo Prof. Lehmann. É obra única e merece ser estudada por quem quer que deseje ocupar-se do ensino clássico e universitário. No mesmo espírito foram concebidos seus pequenos livros *Das deutsche Bildungswesen* (Sammlung: Aus Natur und Geisteswelt) e igualmente *Die deutschen Universitäten.*

Aqui não podemos mais que sublinhar certas opiniões.

A pedagogia dos Jesuítas. — Em sua *Geschichte des gelehrten Unterrichts,* Paulsen dedicou uma meia centena de páginas à pedagogia dos Jesuítas. Ninguém, entre os modernos, falou com mais imparcialidade do sistema de instrução e de educação dos Jesuítas. Vinga essa ordem religiosa das calúnias de numerosos protestantes.

"A maldade e a mentira não são fôrças que permitam edificar uma comunidade. Ora, terá existido um dia comunidade mais poderosa do que os Jesuítas? A maldade e a mentira tampouco são meios graças aos quais se exerça influência durável nos homens. Segundo velho provérbio, *forte é quem sabe dominar-se.* Creio que nunca houve comunidade de pessoas que tenha levado tão longe como os Jesuítas o domínio sôbre os apetites naturais e os pendores individuais (...) Os Jesuítas são, até aqui, mestres na grande arte de dominar a cólera e, por isso, mestres na grande arte de dominar as almas (...) Mas donde lhes vinha a fôrça? Creio que, no fim de contas, não podia vir senão de um grande pensamento e, não, de um apetite egoísta (...) O pensamento que animava a ordem era ser a fortaleza e a salvação da Igreja de Deus (...) Associações com o pro-

pósito de gôzo pessoal, de amor às comodidades e à ambição, nunca são perigosas e nunca são perseguidas: só se perseguem associações em razão de idéias (...)

Por que acentuo isto? Porque me repugna ter de estar a ouvir sempre que homens que vivem a sacrificar por uma idéia todos os seus interêsses pessoais, são acusados de egoísmo e de ambição por filisteus acanhados, ou por arrivistas ambiciosos que procuram prazer sensual a vida inteira (...) Uma idéia adquire influência durável quando se encarna em uma ordem social (...) Fôrça máxima de cada indivíduo e incorporação assegurada no organismo formado pela ordem (...) essa harmonia de contradições, dificilmente realizável, a ordem dos Jesuítas parece tê-la realizado como, talvez, nenhuma outra comunidade"(58).

A respeito da edificação do sistema pedagógico dos Jesuítas, escreve PAULSEN:

"Aquilo que, depois de cinqüenta anos de prática em seus colégios, foi achado bom; aquilo que, depois de longas discussões em comissões; aquilo que, segundo o julgamento das diversas províncias, foi aprovado, foi publicado em 1599 no *Guia pedagógico fundamental dos Jesuítas* (...) Tudo está previsto: nada de dúvida, de possibilidade de outra coisa; é um sistema maravilhosamente composto. Até 1832, sobreviveu a tôdas as mudanças dos tempos; por isso, os novos regulamentos dos estudos, redigidos pelo Geral Roothaan, pretendem ser, simplesmente, nova edição das antigas regras"(59)(*).

Prática secular, cooperação, unidade de pensamento social, tradição: tais os sustentáculos do mais sólido sistema pedagógico católico! Que contraste com os sistemas pedagógicos modernos, os quais, na maior parte, brotaram de uma só cabeça e nasceram das necessidades do momento!

Pedagogia social. — No tocante à pedagogia social, PAULSEN está de acôrdo com WILLMANN. Nada de renovação radical, mas revigoramento da velha tradição, união do ponto de vista social ao individual — essa deve ser a divisa.

"A invenção da "Pedagogia social" pode ser comparada à de M. Jourdain quando descobriu que fazia prosa. A Sociedade sempre foi fator importante e fim capital da educação"(60).

"*O ideal educacional* que domina uma época não é determinado pelos teóricos pedagógicos nem pelos reformadores práticos; *é o fruto de determinado estado social*"(61).

(58) *Gesch. des gelehrten Unterrichts*, I, págs. 417-20.
(59) *Id.*, pág. 422.
(*) V. a êsse propósito, nas *Obras Completas do Prof. Leonel Franca S. J.*, o vol. X, que é *O método pedagógico dos Jesuítas*; o *"Ratio studiorum"*, *introdução e tradução*, Agir, Rio, 1952. (Nota dos trads.)
(60) *Das moderne Bildungswesen. Kultur der Gegenwart*, I, 1906.
(61) *Gesamm. päd. Abhandlungen*, pág. 225.

"Educação", diz PAULSEN, "é a *tradição do capital cultural* da geração madura à geração nascente (...) Pela educação a *vida histórica* da raça humana é mantida"(62).

"A educação é uma *função social;* a tribo, o povo, a nação educam sua juventude: a sociedade é o substrato da cultura que a educação deve transplantar. Os indivíduos: os pais, as mães, os professôres são educadores como membros da sociedade(...)

Pedagogia individual e pedagogia social não se excluem; ao contrário, são duas concepções que se devem completar mùtuamente"(63).

Tradição. — Assim como participava da opinião de WILLMANN sôbre o aspecto social da educação, estava PAULSEN convencido de que a tradição constitui elemento vital de tôda pedagogia sã. Para êle, *a história* é também, como para WILLMANN, elemento integrante da pedagogia sistemática. Empreendeu a publicação de *Geschichte des gelehrten Unterrichts* para esclarecer os problemas escolares atuais(64). Em seus cursos expõe sempre, em primeiro lugar, a marcha evolutiva do problema.

A educação sexual para Foerster. — Foi PAULSEN que tomou a defesa da *Sexuelle Ethik und sexuelle Pädagogik* de FOERSTER, contra os ataques dos modernos.

"A obra de FOERSTER cria nova atmosfera; respira-se de nôvo; é como se ouvíssemos de repente a voz de um homem sóbrio no meio dos clamores de embriagados (...) Com razão FOERSTER faz ressaltar que à velha Igreja cabe o mérito imperecível de haver sempre tomado a peito a educação da vontade e de haver formado, nos Santos, heróis da renúncia. Que vivemos ainda hoje de sua tradição, é, para mim, fora de dúvida. Que levianamente, deixemos destruir e desfazer-se essa preciosa herança por tôda espécie de teorias perversas, eis, realmente, o grande perigo da época"(65).

Conclusão. — Um homem como PAULSEN não é apenas o *Praeceptor Germaniae*, mas um pedagogista com quem todos os povos civilizados podem aprender.

O fato de um homem assim encontrar-se, em matéria pedagógica ao lado de WILLMANN e da tradição cristã, testemunha o bem-fundado do movimento pedagógico social moderado.

(62) *Pädagogik*, págs. 6-7.
(63) *Id.*, pág. 13.
(64) SPRANGER, *Einleitung; Gesamm. päd. Abh.*, S. X.
(65) *Päd. Abhandlungen*, pág. 545.

5. TOISCHER, REIN, BARTH, FOERSTER

Entre os representantes da pedagogia social moderada, devemos ainda citar:

W. Toischer (1855-1922), discípulo e sucessor de WILLMANN como professor de pedagogia na Universidade de Praga. Além de pequena *Geschichte der Pädagogigk* (Sammlung Kösel), escreveu um manual muito apreciado: *Theoretische Pädagogik und allgemeine Didaktik* (Munique, Beck, 1912), em que resume a *Didaktik* de WILLMANN e lhe aplica os princípios ao campo da educação moral.

W. Rein (1847-1929), professor de pedagogia na Universidade de Iena, é o representante mais autorizado da pedagogia herbartiana. É o diretor da grande obra *Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik* (10 vols., 2.ª ed., 1909). Publicou muitas obras, entre as quais convém assinalar *Pädagogik in systematischer Darstellung*. Nesta obra, aparece claramente a influência de WILLMANN na concepção reiniana da pedagogia social.

P. Barth (1858-1922), professor de sociologia e de pedagogia na Universidade de Leipzig. Como sociólogo, BARTH é conhecido por sua obra *Die Philosophie der Geschichte als Soziologie* (1906). Trabalhos pedagógicos: *Elemente der Unterrichts- und Erziehungslehre* (12.ª ed., 1920); *Geschichte der Erziehung in soziologischer und geistesgeschichtlicher Beleuchtung* (Leipzig, 1911).

Fr. W. Foerster (1869-1966); ao lado de WILLMANN deveríamos estudar aqui FOERSTER como representante eminente da "pedagogia social do caráter". Todavia, à vista da união íntima que FOERSTER estabelece entre educação social, cívica e nacional, estudaremos suas doutrinas adiante, quando tratarmos do nacionalismo e do politismo em educação.

*

Como representante da concepção antinaturalista da vida, e da pedagogia antinaturalista e, ao mesmo tempo, de uma sociologia cristã e de uma pedagogia social, devemos citar aqui B. KIDD. Nenhum sociólogo moderno se presta melhor que êle à introdução nos problemas fundamentais do movimento sociológico de nossa época.

6. BENJAMIN KIDD (1858-1916)

Sociólogo cristão e pedagogista social

I. *Um sociólogo de renome e a pedagogia*

Em 1916 morreu em Tombridge, perto de Londres, o grande sociólogo B. KIDD. Adquiriu reputação mundial com sua obra *Social evolution*, publicada em 1894. Centenas de milhares de exemplares foram vendidos na Inglaterra e na América; a obra foi traduzida para tôdas as línguas européias e igualmente para o japonês, chinês e árabe.

Em 1902 apareceu uma segunda obra: *Principles of western civilization*. Publicou ainda *Individualism and after* (1908); *The two principal laws of sociology* (1908) e *A philosopher with nature*.

Colaborou em várias revistas.

A obra de KIDD, sobretudo sua *Social evolution*, havia atraído a atenção do mundo culto, não apenas porque tomava novos caminhos no terreno da sociologia, como porque sua concepção da vida social abria novos horizontes para outros domínios científicos. O próprio KIDD se atribui o mérito de haver sido um dos reformadores do pragmatismo moderno(66).

O vivo brilho de suas opiniões sociológicas refletiu igualmente na pedagogia. Foi à luz de suas idéias que FOERSTER descobriu novos caminhos e novos princípios.

Mas KIDD está igualmente em contacto direto com nosso domínio. Após sua morte publicaram-lhe notável obra póstuma, intitulada *The science of power* (Londres, Methuen, 1918), onde a pedagogia é apresentada de forma notável como "a Ciência do Poder".

A obra de KIDD mostra novamente a conexão entre a sociologia e a pedagogia.

WILLMANN levou êsse princípio mais longe e o aplicou no campo da didática. Em KIDD poderemos verificar que a sociologia não deita menos luz na formação do caráter (educação moral).

---

(66) *The science of power*, pág. 183.

Daí resultará, uma vez mais, que a sociologia deve tornar-se ciência auxiliar da pedagogia, e não apenas devemos ter uma "psicologia, uma ética e uma lógica pedagógicas", mas devemos igualmente construir uma "Sociologia pedagógica" se quisermos abranger o domínio da educação em sua totalidade. Para semelhante "Sociologia pedagógica" podemos respigar em KIDD idéias preciosas.

É, aliás, dêsse ponto de vista que aqui trataremos de sua obra sociológica. Quanto a mais amplos pormenores, remetemos a nosso estudo "La philosophie sociale de B. Kidd", na *Revue Néo-Scolastique,* Lovaina, 1910.

II. *Kidd como sociólogo cristão*

Onde se encontra a alavanca de nossa civilização? – Tal a tese de *Social evolution.* Por que meios nos elevamos ao grau de cultura moderna e percorremos a grande distância que nos separa dos povos primitivos, das chamadas tribos selvagens: negros, peles-vermelhas, etc.? Em que se apóia, em última análise, nossa civilização? Em que repousam nossas instituições e nossa organização social, família, Estado, Igreja, em suma tôda a nossa vida social? Como chegamos a trabalhar, a pensar, a sentir, a viver em comum? Donde tiraram os indivíduos a fôrça que gastam no produzir e manter a Sociedade? Onde se encontra a fôrça vital de nosso progresso?

1.°) ***Nosso progresso não vem, em primeiro lugar, de nosso desenvolvimento intelectual.*** – Desenvolveremos, adiante, a resposta positiva de KIDD. Mas a resposta negativa não tem importância menor. *"O desenvolvimento do homem não é, em primeiro lugar, o desenvolvimento intelectual"* (cap. IX).

O avanço de nossa civilização ocidental sôbre os povos primitivos não reside, em primeiro lugar, no nível superior de nosso desenvolvimento intelectual.

Estabelecendo êsse princípio, KIDD foi à própria raiz da escola racionalista, que atribui a totalidade de nosso progresso ao desenvolvimento superior de nossa inteligência. Essa escola considera o progresso como conseqüência da fôrça intelectual.

A distinção entre civilizados e não-civilizados, entre homens modernos e negros, tinha origem na conformação da cabeça, do

cérebro, no instrumento da inteligência; era uma diferença de disposições intelectuais, de faculdades de evolução, de fôrça e de atividade no poder de pensar. Tudo era reduzido à forma do crânio, à perfeição do cérebro, ao dom da inteligência e à faculdade de trabalho intelectual.

Civilizados e não-civilizados segundo Galton. – Um exemplo pode ilustrar tudo isto. GALTON, o antropologista bem conhecido, sobrinho de DARWIN e fundador da "Eugenia", conta como, numa tribo sul-africana, adquiriu carneiros em troca de tabaco. Observou que o selvagem tomava cada carneiro no rebanho e, de cada vez, repetia a conta. Era incapaz de fazer uma soma.

"Diante dessa simples soma, escreve GALTON, êsse selvagem ficava tão embaraçado como meu cão diante de sua casinha, da qual um filhote havia desaparecido (...) A comparação entre meu cão e êsse selvagem não era vantajosa para o homem"(67).

Êsses homens eram, por natureza, incapazes de calcular: seu nível intelectual estava próximo de zero e mal se distinguia do nível do animal. Tudo depende das condições inatas; os primitivos se encontram em nível de civilização muito baixo, perto do zero da evolução, porque, fisicamente, nasceram obtusos.

2.°) ***A resposta de Kidd: Nosso desenvolvimento é, antes de tudo, "social"*** – Será assim? Há, sem dúvida, primitivos que mal sabem contar até cinco. Mas coisa diferente é saber se a explicação de GALTON e da escola racionalista é a verdadeira. KIDD demoliu essa explicação.

Se, crianças, houvéssemos sido criados numa tribo selvagem, escreve KIDD, a despeito de nosso crânio e de nosso cérebro modernos, estaríamos tão embaraçados ante uma simples operação aritmética como o homem de que fala GALTON.

Nós também contaríamos nos dedos e talvez não nos aventurássemos para além de cinco. Mas graças à nossa ***educação,*** calculamos com um sistema de cifras, um produto ***social,*** um dom hereditário de nossa civilização e de nossa cultura. Graças a essa formação em cálculo por meio dêsse sistema de cifras, graças a êsse instrumento *social,* criado pelo trabalho de séculos e transmitido pelas gerações precedentes como herança de nossa civilização, calculamos hoje *individualmente* com maior rapidez e maior segurança. Conseqüentemente, isso não é obra de nossa inteligência individual inata, mas obra de nossa inteligência socializada, de nossa inteligência fecundada, completada e aperfeiçoada pela *herança social,* alma de nossa civilização. Nossa arte do cálculo não é prova de nossa fôrça individual de pensar, mas de nossa energia social.

(67) *Narrative of an explorer in South Africa.*

Crermo-nos, em razão de nossa arte do cálculo, pessoalmente, muitíssimo acima dos primitivos, é tão insensato como a pretensão de alguém que, do alto da tôrre de Notre-Dame, em Antuérpia, caçoasse do tamanho dos homens da rua e se esquecesse de que estava no alto de uma tôrre. Assim também, quando calculamos, estamos no cimo da obra de gerações precedentes. Somos grandes, não individualmente, mas *socialmente;* possuímos muito, porque recebemos muito; sabemos muito, porque muitos trabalharam e estudaram por nós; nosso desenvolvimento intelectual é, em mui larga medida, fruto de nosso desenvolvimento social, fruto de nossa *herança social.*

A herança social. — Dêsse exemplo já podemos concluir como deve ser importante essa noção de *"herança social".*

Nessa noção reside uma das vistas mais profundas de nossa época. Constitui o conceito fundamental da Sociologia, pois nêle se encontram os elementos que devem servir para a solução de sua questão fundamental, a saber, a relação entre indivíduo e Sociedade. E aqui igualmente se encontra o pensamento capital que nos deve guiar na pedagogia social.

Nossa faculdade intelectual individual é, por conseqüência, fortalecida, nutrida e aumentada pelo *tesouro hereditário coletivo,* por uma fôrça auxiliar que nos vem de fora. Nossa fôrça intelectual, por conseqüência, não se encontra ùnicamente em nós, em nossa faculdade individual, em nossa natureza física, em nossa simples inteligência inata, em nossa hereditariedade física. Nosso poder intelectual é centuplicado pelo fato de pertencermos a uma coletividade, por sermos membros de uma civilização desenvolvida. A coletividade, a sociedade nos entrega o capital com o qual trabalhamos; êsse capital, essa herança social constitui o nervo de nossa sociedade, a medula de nossa civilização, a alma de nossa cultura.

Que entre os povos civilizados haja invenções e grandes descobertas no domínio científico, que haja, em suma, progresso, isso se deve, em primeiro lugar, à nossa natureza *social,* à perfeição de nossa organização *social,* ao auxílio de nossa faculdade *social* de trabalho. Os indivíduos contam cada vez menos nas invenções. Quem, por exemplo, inventou o avião? É o resultado de uma construção lenta e progressiva; um passo aqui, outro, mais longe, lá; hoje, um aperfeiçoamento na América; amanhã, um melhoramento aqui; a necessidade social, as relações sociais íntimas e rápidas, numa palavra, a cooperação, foi a alma dessa invenção.

Assim foi com tôdas as doutrinas e invenções sensacionais; com a teoria da evolução, com o telégrafo e o telefone, etc.

"Não se trata de produções colossais do espírito individual, mas de resultados de pequenas contribuições de saber e de arte, acumuladas lentamente, penosamente, e aumentadas por tôdas as espécies de inteligências e inúmeras gerações passadas. Cada contribuição, cada aumento dêsse tesouro de ciência, facilitava aumentos futuros. Todos os grandes mestres da técnica, da ciência, trouxeram, cada um considerado isoladamente, parte relativamente pequena (...) Grandes pensamentos amadurecem pouco a pouco e, chegado o momento, são revelados e interpretados. Tudo quanto o homem produz a mais que seus predecesssores das cavernas, produz graças às conquistas, invenções e melhoramentos acumulados pelas gerações intermediárias, e graças à organização social e industrial que são o depósito hereditário dessas gerações (...) Isso é verdadeiro, e talvez mais para o trabalho intelectual que para o trabalho manual"(68).

Que nossa aptidão intelectual tão gabada não nos é distribuída pela natureza como direito hereditário, transparece do fato de que os japonêses, indianos, negros, etc., que vêm estudar em nossas universidades, não ficam, de modo algum, quanto ao desenvolvimento intelectual, atrasados em relação aos europeus.

Conseqüência: conquistas intelectuais não constituem a alma de nossa civilização. — Das idéias que acabamos de assinalar, podem-se deduzir numerosas conseqüências. KIDD assinala sobretudo a seguinte:

"Cedo ou tarde, para todos os pensadores sérios da escola racionalista, ficará manifesto que os povos ocidentais, na medida em que se fiam sòmente em sua fôrça intelectual e nos resultados de seu desenvolvimento intelectual para, assim, conservar o domínio sôbre aquilo a que chamam raças inferiores, se embalam em esperança vã. Cada vez mais nos apercebemos de que essas *promessas de inteligência são uma ilusão.* Tôdas essas conquistas do espírito, tôdas essas artes e tôdas essas invenções, serão, um dia, alcançadas por essas raças inferiores e utilizadas contra os povos ocidentais (...)

À medida que progredimos, deve tornar-se cada vez mais evidente que, se os povos progressistas não possuírem outra fôrça além de seu avanço intelectual, o *cetro da dominação passará para outros povos*"(69).

3.°) ***Progresso social é, em primeiro lugar, progresso "moral".*** — Se nosso progresso não se deve, em primeiro lugar, a nosso desenvolvimento intelectual, mas antes à nossa evolução social, criadora da "herança social", como explicar, então, que as gerações precedentes hajam trabalhado para a Sociedade, para a criação e manutenção da "herança social"?

Tudo isso é o fruto do caráter moral do homem, de sua evolução moral. O homem se tornou potência social por ser um ente moral. Sua razão, sua consciência, seus sentimentos, seu coração, o coagiram à cooperação, levaram-no a esquecer-se de si mesmo e a pôr-se a serviço do próximo, dos filhos, da família, da tribo, da raça, em suma, do bem geral. Assim, o indivíduo,

(68) *Social evolution,* cap. IX, págs. 270-271.
(69) *Id.,* pág. 248.

pela própria natureza de seu ser, se vê constrangido ao serviço da comunidade, ao serviço de outrem, ao serviço do organismo social; vê-se obrigado à construção e à transmissão da "herança social". Sacrifício próprio, caridade, simpatia, generosidade, serviçalismo, são o berço da vida social.

"A herança social" — como a encaramos acima — abarca, é verdade, elementos intelectuais: ciência, arte, técnica, indústria, etc., mas aí não lhe reside a alma. Em si, é de natureza moral; é o tesouro dos sentimentos de caridade, generosidade, altruísmo, e de tôda espécie de virtudes, de costumes, de sentimentos familiais, etc. No que concerne a seu conteúdo, a herança social é, em primeiro lugar, um capital moral. Morais igualmente são as fôrças que a mantêm: o sacrifício próprio a criou e aumentou, o amor e o respeito do passado a conservaram; o amor e o respeito do futuro a transmitiram.

Trabalhar pelo bem geral, sacrificar-se pela sociedade, estar a serviço do organismo social, em resumo, esquecer-se de si mesmo, tal a tarefa que o indivíduo tinha por cumprir. Não pôde cumprir essa tarefa senão a partir do momento em que os grandes deveres sociais lhe foram apresentados sob um aspecto superior e como meio de chegar a bens superiores. Êsse horizonte moral desdobrou-se ante êle, quando foi clareado pela luz do universal e do geral, pelo sol do Infinito que o Cristianismo fêz luzir no espírito individual e exerceu sôbre o sentimento individual infinita atração magnética".

"*A causa do povo,* a causa da democracia não foi ganha na rua, e sim no *coração* da aristocracia (...)

Nem desenvolvimento intelectual, nem economia, nem incapacidade, nem política, foram o berço de todos os grandes movimentos sociais (...) mas o aprofundamento do *caráter* dos homens, o refinamento de seus *sentimentos sociais,* o enobrecimento de seu coração, o despertar de sua consciência"(70).

A baixa do *coeficiente de natalidade,* a diminuição da população em França(71) é dos fatos mais destacados dos quais decorre a idéia de quão desastrosa é a influência que o racionalismo exerce na evolução social(...) Êsse exemplo pode mostrar-nos que o desenvolvimento intelectual mais elevado não constitui o fator principal na luta entre os povos!(72)

4.°) ***Nosso progresso moral é baseado no Cristianismo.*** — O espírito de sacrifício do indivíduo é a artéria vital de tôda a vida social e constitui a pedra de toque de tôda fôrça moral. Como é possível o sacrifício próprio? Como será o indivíduo levado a renunciar ao próprio interêsse, aos apetites, ao amor-próprio?

Nem pela inteligência, nem pela razão, declara KIDD, porque, por essas faculdades, o homem busca sempre a si mesmo; por

(70) *Social evolution,* págs. 183-185.
(71) E também alhures.
(72) *Social evolution,* págs. 285-289.

sua própria natureza, elas estão simplesmente a serviço do egoísmo, do interêsse pessoal, da conservação pessoal, do progresso individual.

Não foi senão por um poder, uma sanção supra-racional, um bem superindividual e um mundo superior a êle apresentado pela Religião, que o homem se tornou apto ao sacrifício de si mesmo.

A Religião, com sua sanção supra-racional da vida, com sua promessa de ressurreição em troca da cruz do sacrifício, constitui a fôrça social original. A Religião é o fato central da vida social.

O Cristianismo é a fôrça mais poderosa que já influenciou o homem; é a característica capital de nossa história social. O Cristianismo é a fôrça motriz de nosso progresso social, o pólo em tôrno ao qual se move todo o nosso acervo social, o princípio vital de nossa civilização ocidental.

Princípios sociológicos de Kidd. — Eis resumidos alguns princípios de KIDD. Quanto às relações entre indivíduo e Sociedade — problema sociológico fundamental — KIDD estabelece os seguintes princípios:

"*1* — Os interêsses do *organismo social* e os dos indivíduos que, em dado momento, dêle fazem parte, são contraditórios; nunca podem ser conciliados; são *inconciliáveis* por essência"(73).

Assim, a luta está no próprio âmago da vida social, que também é, no mais íntimo do ser, uma luta.

Como, entretanto, consegue manter-se o organismo social?

"2 — Todos os sistemas sociais se apóiam numa religião"(74).

"Religião racionalista é uma impossibilidade científica"(75).

"Uma religião é, por essência, supra-racional. Na evolução social, fé alguma que não estabeleça sanção supra-racional para a conduta, pode servir de religião"(76).

"3 — Como nossa evolução é, em primeiro lugar, social, há um fator que, no mais profundo de sua essência, é individualista, anti-social, anti-progressista, se ficar irrefreado, e êsse fator é a razão humana"(77).

"Não era, pois, absolutamente, exagêro poético, mas profunda opinião científica a de GOETHE quando dizia que a luta entre a Fé e a Razão,

(73) *Social evolution,* pág. 80.
(74) *Id.,* pág. 103.
(75) *Id.,* pág. 103.
(76) *Id.,* pág. 345.
(77) *Id.,* pág. 297.

entre a Fé e a Ciência, é o tema mais íntimo, sim, único da história do mundo, ao qual todos os outros ficam subordinados"(78).

"4 – A Fé é o complemento natural e indispensável da Razão"(79).

Significação da sociologia de Kidd. – O que precede não é senão o esqueleto da obra principal de KIDD, em quem êsses princípios se apresentam vívidos, pois sua obra é empolgante como um drama.

Qual é, agora, a significação dessa obra?

BRUNETIÈRE, FOERSTER, STEIN, ZIEGLER, EUCKEN, etc., etc., puseram a formidável equação:

Homem = *Social* = *Moral* = *Religioso*

KIDD foi o fundador moderno dessa equação.

Para nossa concepção cristã da vida, essa equação sempre foi a pedra angular. A ciência e a filosofia modernas haviam-na mutilado e destruído. A Religião era uma "sobrevivência", o passado, sem significação para o presente (SPENCER e os evolucionistas), a moralidade uma "invenção", uma "criação" dos homens.

KIDD vingou a velha verdade e abateu as concepções dos modernos. Reconstruiu, como êle próprio declara, a velha sociologia (*We have in fact reconstructed the old sociology*)(80).

"De nosso exame resulta que as pedras rejeitadas pelos construtores modernos da ciência social devem hoje servir-nos de pedras angulares"(81).

KIDD, como evolucionista e protestante; KIDD, com seu método positivo e seu conhecimento profundo da sociologia moderna demonstrou que:

"1. A religião não só ensina o homem a morrer como indivíduo, como o ensina a viver na qualidade de membro da sociedade".

"2. O bem e o mal são o bem e o mal, não pela vontade dos homens, mas em virtude de um decreto divino".

"3. A história da civilização ocidental é a história natural da religião cristã"(82).

Por meio desta última proposição, KIDD preparou o espírito moderno para conceber o princípio escolhido pelo escritor católico H. BELLOC para *leitmotiv* de sua última obra: *A Europa é a Igreja, e a Igreja é a Europa*(83).

(78) *Id.*, pág. 98.
(79) *Id.*, pág. 98.
(80) *Id.*, pág. 344.
(81) *Individualism and after*, pág. 27.
(82) *Social evolution*, págs. 14, 374 e 116.
(83) H. BELLOC, *Europe and the faith* (Londres, Constable, 1920).

III. *Kidd como pedagogista social*

Educação, a grande barreira entre as classes. – Em sua obra sociológica, KIDD não desenvolveu as conseqüências pedagógicas decorrentes de seus princípios. Onde se trata de suas previsões de uma época na qual todo o povo empreenderá o combate pela vida, não apenas em pé de igualdade política, mas em idênticas condições sociais, emite esta importante consideração:

"Em assunto algum, a luta entre o espírito antigo e o espírito moderno será tão prolongada e violenta como no da educação e instrução."

"Na *educação* e na *instrução* reside a *última fortaleza do antigo regime*. O povo comum não nota ainda que a distinção entre classes *cultas* e *incultas* não é mais natural nem mais duradoura que a antiga distinção de classes."

"Cidadão e escravo, patrício e plebeu, senhor e servo, nobre e peão, rico e pobre, foram estádios na evolução social".

"Em "classes cultas e incultas", encontramos simplesmente a mesma distinção, mas sob forma mais refinada e menos defensável. Realmente, o direito ao desenvolvimento é hoje, no que concerne a seus mais elevados graus, independente de tudo, salvo da posse de fortuna. Aí está de fato um dos privilégios mais exclusivos e ao mesmo tempo mais influentes da riqueza"(84).

Concepção da vida e pedagogia em Kidd. – Chegamos, assim, à obra pedagógica pròpriamente dita de KIDD, publicada depois de sua morte com o título *The science of power* (1918) e traduzida para a língua francesa sob o título de *La science de la puissance* (Paris, 1920). Em KIDD vê-se de forma tangível como tôda pedagogia se baseia na concepção da vida.

Não importa donde extraiamos, não importa onde perquiramos ou trabalhemos: cada um, em seu domínio, encontra a esfinge que apresenta ante cada profissional, em linguagem invariável, os grandes enigmas da vida humana e o força a olhar, de seu próprio ponto de vista, o horizonte da vida intelectual geral, onde se refletem constantemente os grandes pontos de interrogação da vida.

E assim KIDD se colocou no ponto de vista de seu domínio próprio, a sociologia, no qual trabalhou e se aprofundou a vida tôda. Seu ôlho de sociólogo escrutou a vida inteira; por seu estudo da "evolução social" trouxe à luz os fundamentos que sustentam a vida e dos quais fêz as bases de sua própria filosofia da vida.

(84) *Social evolution*, pág. 236.

Seus "princípios sociológicos" não são apenas princípios de seu domínio particular; tornaram-se também os princípios de cujo ângulo o próprio Kidd considera a vida. O arcabouço sociológico tornou-se a latada pela qual grimparam e subiram uma a uma suas maneiras de ver a existência humana. Considerará a pedagogia do mesmo ângulo; animado do mesmo espírito, entrará no terreno pedagógico; construirá sua doutrina da educação no mesmo estilo; sôbre a mesma base se desenvolverão suas concepções pedagógicas.

A falência da ciência moderna. — Como vimos, a origem da sociologia de Kidd e de sua filosofia da vida é resumida na equação:

Homem = Social = Moral = Religioso

Tal a verdade capital que Kidd havia pôsto em evidência; tal a norma que aplicará à totalidade do movimento moderno. O primeiro valor por medir era a ciência contemporânea. Era de prever a sentença. Os modernos celebraram a ciência como o fator pedagógico por excelência, como a mais formidável alavanca de todo progresso moral e social, o mais belo título de glória dos tempos modernos, o êmulo da Religião, cujo lugar devia ocupar.

A ciência, declara Kidd, falhou a tôdas essas esperanças; tôdas essas predições se viram fraudadas; a ciência faliu.

"*A falência da ciência moderna*" é o grande pensamento com o qual Kidd se abeira do terreno pedagógico; é o objeto das primeiras páginas de seu livro (Parte I).

Nosso progresso em saber, em conhecimentos, em instrução, em ciências, em desenvolvimento intelectual, mas à margem da Religião, à margem da moral cristã, à margem de tôda verdadeira concepção social, tal foi a causa principal da *Revolução mundial* que rebentou em 1914 (cap. I); ela desandou de vinte séculos a roda do tempo e nos reconduziu ao *Paganismo*, à *Concepção pagã da vida e da moral* (caps. II e III).

"Não tardaremos em perceber que o êrro capital dos líderes do movimento surgido da Reforma foi considerar idênticos o progresso em ciência e o progresso em civilização."

"Os que nos sucederem acharão incrível que, no Ocidente moderno, tenha havido homens que, em nome da cultura e da ciência, tenham podido defender normas e concepções de vida que acreditaríamos remontarem à infância da humanidade."

"A ciência ocidental é uma ciência ignorante"(85).

(85) *The science of power*, págs. 82-95.

"Em matéria de religião e de moral o bom senso dos homens é muita vez mais científico que a ciência."

"Breve virá o dia em que a ciência há de considerar com espanto, se não com vergonha, a atitude que adotou durante tanto tempo para com a *Religião*, êsse problema capital da história."

Vivemos numa época em que a ciência entende que nada é insignificante. Reconheceu que qualquer órgão, por pequeno que seja, tem sua história (...) Cada elemento da vida tem sua importância, nada na vida é devido ao acaso (...) "Que são, então, êsses sistemas religiosos que ocupam lugar tão importante na vida do homem e na sua história?"(86)

"As mais simples instituições e formas religiosas dos povos primitivos são estudadas e investigadas, pesadas e examinadas em sua significação social (...) Mas a Sociologia moderna emudece quando se trata da fé cristã dos povos do Ocidente e da significação social dêsse sistema de fé"(87).

O darwinismo, flor da ciência moderna. — Onde se encontra hoje a alma da concepção científica moderna da vida? O berço dessa concepção Kidd o encontra em seu próprio país, notadamente em Darwin. O aparecimento do célebre livro *A origem das espécies* (1859) é, segundo Kidd, de longe o mais considerável acontecimento na vida intelectual do Ocidente.

"A doutrina de Darwin de que o progresso é devido à *"luta pela vida"*, à *"seleção natural"*, à *"sobrevivência do mais forte"*, tornou-se laboratório de tôda sorte de falsos princípios de moral, tais como, por exemplo: *"o direito do mais forte"*, *"a fôrça é o direito"*, *"a necessidade não conhece lei"*, *"temos por nós o direito porque temos a fôrça"*, *"não há no mundo direitos semelhantes aos meus"*, *"não há povo como o nosso"*, *"não há no mundo um amanhã como o que há hoje"*, divisas tôdas de nosso século, em que *"parece ressoar, no pensamento humano, a voz do deserto e da floresta virgem"*(88).

A teoria de Darwin não podia, pròpriamente, discutir a civilização; era, em essência, uma teoria da luta pela vida entre os animais. Para a escola de Darwin, todo o progresso humano não passava de processo mecânico e materialista baseado na fôrça. Kidd escreve, a êsse respeito:

1. O darwinismo era a raiz e a flor da ciência ocidental, a um tempo mistura de *maravilhoso saber* e *incomparável ignorância.*

2\. A ciência do Ocidente visa particularmente à conquista do poder material.

3\. Semelhante ciência da fôrça material não podia jamais tornar-se a ciência da civilização, mas, como estava encarnada no Ocidente, tanto na

(86) *Social evolution*, págs. 16, 18 e 19.
(87) *Principles of w. civilisation*, pág. XIII.
(88) *The science of power*, pág. 47.

organização militar como na luta econômica, encaminhava-se para uma catástrofe que abalaria o mundo, para uma irremediável bancarrota na história[89].

4. Como ciência da civilização, todo êsse saber pode, hoje em dia, ser abandonado entre as ruínas acumuladas pelo tempo[90].

A hierarquia cristã restabelecida. — Com o proclamar a falência da concepção científica da vida, KIDD reabilitou a hierarquia cristã tradicional dos bens ideais.

A ciência pode ser o escopo de nossos estudos, centro de nossa profissão, objeto de nosso devotamento; mas é incapaz de nos indicar um fim para a vida e, ainda menos, de constituir êsse fim. Pode empolgar uma parte de nossa experiência; não pode, porém, alimentar pretensão alguma quanto à direção de *nossa vida inteira.* Na totalidade de nossa vida, ela continua um meio, não, um fim; serva, não, soberana.

Bem acima da verdade científica, do saber, do conhecimento e do desenvolvimento intelectual, encontra-se o mundo da beleza moral, da virtude, da consciência, da salvação da alma, o mundo dirigido, inspirado e vivificado pela religião e pela moral. O homem é, em primeiríssimo lugar, um ser *religioso, moral, social,* e sòmente quando subordinados a êsses ideais superiores, seu saber e seu desenvolvimento intelectual podem produzir frutos.

O darwinismo como doutrina da civilização e da educação. — O que se disse basta para a parte crítica da obra pedagógica de KIDD. Passemos, agora, à parte construtiva. Baseia a pedagogia em seu conceito da civilização, em oposição à doutrina darwiniana, na matéria.

A única teoria da civilização pregada pela ciência moderna é a doutrina do darwinismo.

"O darwinismo não encara senão o indivíduo. O vigor da civilização, sua mantença, dependem da *energia própria* de cada indivíduo e consistem em favorecer *seus* interêsses *próprios,* em conservar e fortalecer *sua* vida, em aumentar *seu poder.* A perpetuação da vida dos indivíduos existentes é o fim da civilização: seu centro de gravidade se encontra, pois, no presente.

Concorrência ilimitada entre os indivíduos, luta impiedosa pela vida, guerra entre os povos e os Estados, tais as fôrças que favorecem o progresso (ver, adiante, no esquema da pág. 231, as leis de DARWIN).

(89) *The scitnce of power,* pág. 77.
(90) *Id.,* pág. 117.

O centro de gravidade da educação se encontra no ensino, no desenvolvimento da inteligência, na formação intelectual. A Ciência é a fonte primeira do poder, o arsenal dos meios de defesa na luta pela vida. Quanto mais o indivíduo fôr armado de conhecimentos científicos, mais forte será na concorrência entre seus companheiros de raça, mais oportunidade terá de vencer. Quanto mais um povo e um Estado estiverem apetrechados de ciência, mais fortes serão na luta econômica e industrial e maior oportunidade terão de vencer em caso de guerra e, pois, de perpetuar-se.

"Um dia eu assistia a uma conferência em que GALTON falou de eugenia. GALTON, como darwinista, tinha doutrina muito elementar da civilização, doutrina onde não havia lugar algum para princípios ético-religiosos. Esse dia ficou para mim um ponto de referência na vida...

Ainda me lembra a impressão sob a qual deixei a sala (...) Mal saí, procurei em tôrno de mim um *rosto de criança,* para me situar de nôvo na luz e na atmosfera da *civilização,* porque experimentava o sentimento mais profundo de que jamais, antes disso, me havia encontrado tão intimamente em contacto com o espírito e as regras de vida do *homem primitivo*"[91].

A doutrina da civilização de Kidd. — O parágrafo precedente caracteriza, em resumo, a teoria pagã da civilização. O Cristianismo construiu nossa civilização ocidental; nêle se encontram os princípios que podem explicar nossa civilização.

Mas essa concepção cristã de nossa civilização ainda não foi, até aqui, expressa sob forma científica moderna.

KIDD se aplicou à tarefa.

Civilização não existe senão na medida em que o indivíduo *renuncia a si, sacrifica* os interêsses pessoais. Civilização é renúncia. Pensar em outrem, sentir por outrem, amar os outros, tomar a peito interêsses superindividuais, assegurar o futuro do país e do povo, da Igreja e do Estado, em detrimento de nosso interêsse pessoal, devotarmo-nos, sacrificarmo-nos, praticar, em suma, a energia *social,* eis onde está o centro do poder civilizador (ver, no esquema da pág. 231, as leis de KIDD).

"Desde que o homem se tornou um ser social, as qualidades mestras, nas quais assenta seu poder, devem ser procuradas, não na estrutura do corpo nem no volume do crânio, e, sim, no gênero de *cultura social* a que estêve submetido"[92].

"As qualidades que mais eficazmente podem contribuir para a *energia social,* podem resumir-se numa palavra apenas: *"respeito".* E o que decorre disso é: grande fôrça espiritual, decisão, iniciativa, perseverança e concentração no trabalho, humildade de coração e de espírito, consciência do dever"[93].

(91) *The science of power,* pág. 78.
(92) *Id.,* pág. 262.
(93) *Social evolution,* pág. 291.

"Nem a côr, nem a raça, nem a descendência, nem a aptidão intelectual, decidem da superioridade ou da inferioridade de um povo (...) Mas antes seu *caráter ético-religioso,* vida familial pura, honestidade nas relações, idéias morais superiores, simplicidade de costumes, coragem, sinceridade, saúde e moderação no julgamento, qualidades que influem tanto no caráter como na inteligência; em suma, *o nível moral de um povo, eis a pedra de toque de seu futuro*"(94).

"É a concepção da vida, são os *ideais de vida,* que constituem o centro em tôrno ao qual gravita tôda a evolução social"(95).

Pedagogia de Kidd. Idealismo ético. — Cultivar no indivíduo a consciência do dever, o espírito de sacrifício, a renúncia, tal a condição de mantença de nossa civilização. Ora, isso não é possível senão inspirando-lhe o entusiasmo, a paixão, a emoção pelos bens superindividuais; não é possível senão por meio de uma educação que vise ao ideal.

"O grande segrêdo do futuro é que a civilização repouse não na Razão, mas na Emoção"(96).

"A origem, a existência e as causas do progresso da civilização se encontram na *paixão do ideal.* É por essa faculdade que o espírito se alça ao universal. É por sua aptidão a sentir a paixão do ideal e, não, pela razão que arrazoa, que o homem se aproxima de Deus e se distingue da bêsta"(97).

"O fato dominante da evolução social é que a ciência do poder em civilização é a ciência da paixão pelo ideal. A paixão pelo ideal é a paixão do aperfeiçoamento; esta é o amor a Deus"(98).

"Os maiores gênios da raça humana foram, sobretudo, por essa razão, os professôres célebres de religião"(99).

A pedagogia, ciência do poder. — Ativar e desenvolver a paixão do ideal e manter, assim, a civilização — eis a tarefa imposta à educação.

Na medida em que a educação não comunica senão saber, ciência, concorre ùnicamente para aumento da energia *individual:* é pouco formadora, pouco civilizadora. Corre sempre o risco de degenerar em *fôrça material.*

Na medida, porém, em que anima, estimula, entusiasma, na medida em que inflama a juventude, anima a juventude no sentido de um ideal, desperta o senso superior, faz nascer o amor

(94) *Id.,* págs. 327-330.
(95) *Principal laws of Sociology,* II, pág. 7.
(96) *The science of power,* pág. 118.
(97) *Id.,* pág. 126.
(98) *Id.,* pág. 151.
(99) *Id.,* pág. 247.

Esquema do progresso humano.

Sobrevivência do mais apto.

CARACTERES	*Na fase individual da evolução humana* (Leis de DARWIN)	*Na fase social da evolução humana* (Leis de KIDD)
Os mais aptos são ...	Os aptos a *manter com maior eficiência* seu interêsse pessoal na luta pela vida.	Os mais aptos a *sacrificar com maior eficiência* seu interêsse pessoal na luta pela vida.
O resultado da sobrevivência do mais apto é	O desenvolvimento gradual no indivíduo de tôda qualidade que contribua para *sua própria eficiência* na busca de seu interêsse pessoal.	O desenvolvimento gradual no indivíduo de tôda qualidade que contribua para *a eficiência social* em tôdas as instituições humanas.
	No presente	*No futuro*
O centro de gravidade de tôdas as instituições humanas está .	Na dominação dos interêsses limitados que, em última instância, repousam na *Fôrça* e que, por essência, tendem para o *Absolutismo.*	Na dominação dos interêsses gerais que, em última instância, repousam na *Tolerância* e que, por essência, tendem para a *Liberdade.*
O móvel da evolução humana reside	*Na Razão* Nesse estádio a Ciência busca o aumento sistemático da Fôrça.	*Na paixão do Ideal* Arte da qual a Religião constitui o cume.
O fator dominante da evolução humana é	*A energia do homem combativo.*	*O espírito da mulher.*
O princípio da energia em tôdas as instituições humanas é ...	*A embriaguez guerreira* Gradualmente se manifesta a incompatibilidade dêsse espírito com a solidez das instituições sociais.	*O espírito da juventude* Gradualmente êsse espírito parece ser o fundamento das instituições humanas.
Outras características são	1) O mundo não é suscetível senão de transformação lenta. 2) A transformação ocorre pela transmissão limitada de indivíduo para indivíduo por meio do corpo (*herança individual*). 3) Condições de vida em que o homem é ùnicamente ávido de adquirir riquezas pela luta. 4) Por um lado: pobreza crescente; por outro: riqueza crescente.	1) O mundo pode ser transformado em uma só geração. 2) A transformação ocorre por transmissão ilimitada de geração para geração por meio do espírito (*herança social*). 3) Condições de vida em que a paixão do Ideal, dirigida pela educação da mocidade, é todo-poderosa. 4) As fontes de energia do mundo são exploradas segundo o princípio da fraternidade e com a responsabilidade mútua, como acontece na família.

por outrem e por Deus, a educação contribui para a energia *social*, forma o homem na criança, desenvolve-lhe a humanidade superior e engendra verdadeiro poder civilizador.

Na medida, pois, em que a pedagogia é a doutrina da organização do amor ao ideal, é a ciência do poder, a alavanca da civilização.

Os dois acontecimentos pedagógicos dominantes: a Alemanha e o Japão. — Não é apenas por via de reação contra a ciência, nem tampouco como conseqüência lógica de sua própria doutrina da civilização, que KIDD considera a educação em vista do ideal como a formação por excelência. Dois fatos da mais alta importância são constantemente citados por êle com o fim de confirmar-lhe o modo de ver, especialmente a rápida e súbita transformação do Japão e da Alemanha.

"O historiador do futuro que lançar um olhar para nossa época", diz KIDD, "notará que durante os três últimos séculos não houve acontecimentos mundiais que, em matéria de significação e de lições para o futuro, possam ser comparados à súbita transformação do Japão e da Alemanha de nossos dias. Uma nova ciência, uma nova ordem de idéias, um nôvo ramo de conhecimentos cujos próprios elementos são ainda quase desconhecidos, surgiram no horizonte da civilização"(100).

Não se trata aqui (máxime no concernente à Alemanha), da natureza do ideal que animava essa transformação. Trata-se da própria transformação, de sua profundidade, de sua integridade, de sua generalidade, de sua rapidez. KIDD insiste sobretudo no fato de que a Alemanha se colocou sob o signo do darwinismo, ao menos na medida em que praticou a mania da grandeza, a política da fôrça, o espírito de guerra e de conquistas. Mas teve a coragem de ver a verdade e observar que:

"O sistema alemão movimentou as molas do espírito até seus centros psíquicos mais profundos, sempre associando intimamente os fins nacionais à idéia de dever e de sacrifício à qual a paixão do ideal é inseparàvelmente unida na alma da juventude"(101).

"A obra da Alemanha, de criar na juventude e impor-lhe seu idealismo nacional, constitui o maior acontecimento da história contemporânea."

"É, em verdade, o recorde de um imenso poder, desviado para fins atávicos. Mas êste abuso nada tira de sua significação"(102).

"Êsse idealismo nacional nada tomava à hereditariedade inata do indivíduo, mas tinha fonte e origem, em primeiro lugar, na *"herança social"*, desenvolvida na mocidade sob a influência da paixão do ideal que havia sido poderosamente despertada pelo ensino e pelo exemplo no espírito da infância em certo momento de sua evolução"(103).

"Se êsses ideais nacionais, postos em evidência, não houvessem sido atávicos, mas houvessem sido postos a serviço da marcha ascendente da civilização, não seria exagerado declarar que nada haveria que a Alemanha moderna não houvesse podido realizar no mundo com os meios que empregou"(104).

(100) *The science of power*, pág. 110.
(101) *Id.* pág. 132.
(102) *Id.*, pág. 130.

Pode-se dizer outro tanto do Japão:

"Aí temos um povo, considerado outrora como insignificante e indigno de firmar uma aliança com os povos ocidentais, e que hoje e de um salto realizou progresso graças ao qual conquistou lugar de grande potência entre os povos que estão à testa da civilização. Em menos de duas gerações o povo japonês atingiu um grau de civilização a que os principais povos ocidentais não chegaram, pelo processo ordinário de evolução, senão depois de séculos de esforços"(105).

Onde se encontra a explicação? Os japonêses sentiram-se incorporados em nova "herança social"; compreenderam que a emoção do ideal é a maior fôrça civilizadora; cultivaram êsse ideal com tôda a energia nas jovens gerações.

A paixão do ideal. — A emoção, o sentimento, a paixão, o coração não foram tratados como convinha em nossos manuais de psicologia. Pensou-se com excessivo intelectualismo e admitiu-se a opinião de que o motor de tôda civilização e de todo progresso se encontrava na "inteligência".

A psicologia pedagógica, sobretudo, deve apreciar mais a "emoção". Para ser impregnado de maneira louvável na alma, tudo deve estar temperado na fonte do entusiasmo e aquecido pelo ardor e pelo sentimento.

"O progresso da humanidade se caracteriza, em tudo e sempre, por isto: é a epopéia da sublime, trágica, enobrecedora, imortalizadora, soberana ética da renúncia"(106).

Herança social. — Não é na hereditariedade física, e sim na social, que palpita a civilização. Aquilo que se aplica à civilização ocidental, é igualmente verdadeiro para cada nação.

"O caráter de um povo é determinado pela natureza de sua herança social. *É a natureza de sua herança social que cria um povo predominante.* São as falhas de sua herança social que relegam um povo à condição de raça inferior"(107).

(103) *Id.*, pág. 129.
(104) *Id.*, pág. 156.
(105) *Id.*, pág. 110.
(106) *Id.*, pág. 49.
(107) *Id.*, pág. 294.

"Se a *herança social* fôsse interrompida, se, pois, não hovesse mais tradição entre duas gerações, nem por ensino, nem por educação, nem por imitação, os resultados seriam mui singulares. Abrir-se-ia lacuna súbita em todo o processo da civilização. Os homens nasceriam física e mentalmente os mesmos; não herdariam, contudo, nem traços, nem frutos, nem aptidões das gerações precedentes"([108]).

"Os grandes centros do sistema nervoso da civilização se encontram na vida nacional dos povos dominantes"([109]).

Aqui se encontra o ponto de partida de qualquer melhoria. Pela educação e pela instrução, fazer nascer e desenvolver-se, na mocidade, nova herança social; eis a grande alavanca para renovar e favorecer a evolução da coletividade social.

O espírito da juventude. – KIDD insiste nos dois novos centros psíquicos da maior eficiência civilizadora: o espírito da juventude e o da mulher.

Exterior e interiormente a mais alta humanidade vive e fala na juventude. A figura da criança é a mais bela expressão da figura humana; e na alma da juventude se encontra, sob a forma de instinto, a ação humana mais sublime, a eterna fonte de tôda civilização: o espírito de sacrifício.

Antes de que a criança tenha sofrido a influência da hereditariedade inata, deve ser tornada ardente e entusiasta pelos bens sociais hereditários. O idealismo da juventude é o veículo da civilização.

A alma da mulher. – Para o progresso da civilização, a mulher, principalmente, é um grande centro de fôrça.

"O problema central consiste na relação da mulher, não com o homem, mas com as necessidades da Sociedade"([110]).

Para a mulher, a raça vale mais que o indivíduo. As qualidades típicas da mulher estão, mais que as do homem, a serviço da Sociedade. A mulher, a mãe, é, por essência, destinada ao amor, à renúncia em proveito da posteridade; ela é a grande educadora porque anima tudo graças à emoção pelo ideal.

À mulher está reservado o papel de tornar-se o centro da verdadeira civilização. "É na alma da mulher que os povos que progridem encontrarão o centro psíquico de seu poder"([111]).

(108) *Id.*, pág. 114.
(109) *Id.*, pág. 124.
(110) *Id.*, pág. 205.
(111) *Id.*, pág. 233.

A significação de Kidd para a educação. – Limitamo-nos a exprimir as idéias orgânicas de KIDD. Alguns dêsses pontos devem ser tratados separadamente. Terminamos com o seguinte resumo:

1.º) KIDD não é católico. A êsse respeito deve, aqui ou ali, ser completado([112]).

2.º) KIDD demonstrou sociològicamente que o homem civilizado é um ser social e essa evolução social é impossível sem cultura ético-religiosa. A cultura intelectual é de natureza subordinada. A educação deve ser, pois, ético-religiosa, social e, depois, intelectual.

3.º) A bancarrota da ciência na pretensão de dominar a vida e a educação na totalidade.

4.º) O conceito de "herança social"([113]) foi estabelecido por KIDD e continua princípio dominante na pedagogia.

5.º) O feminismo e o movimento cultural flamengo têm muito que aprender na escola de KIDD.

6.º) Cultivar e alimentar a paixão do ideal social cristão é a mais bela tarefa da educação social.

7.º) A obra de KIDD pode parecer demasiado utopista a alguém. Aqui podemos relembrar a palavra de WELLS, aplicável igualmente à educação: "Não é pelo que está escrito nos manuais de ciência social que o mundo progrediu. O homem sempre progrediu perseguindo utopias"([114]).

LITERATURA

Católica: S. DEPLOIGE, *Le conflit de la Morale et de la Sociologie*, Lovaina, 1912.

M. DEFOURNY, *La Sociologie positiviste, Aug. Comte*, Lovaina, 1902.

Paul BUREAU, *La crise morale des temps nouveaux*, Paris, Bloud.

A. LUGAN, *L'enseignement social de Jésus*, Paris, Tralin.

BEYSSENS, *Ethica*, Amsterdã, Van Langenhuysen.

(112) CHATTERTON HILL, em sua *The sociological value of Christianity* (Londres, Black, 1912), ensaiou estabelecer os princípios de KIDD em fundamento católico. Sua obra *Individuum und Staat* (Tübingen, Mohr, 1913) sofre profundamente a influência de KIDD.

(113) O conceito vem de KIDD. O vocábulo foi empregado pela primeira vez por J. M. BALDWIN in *Mental and social development* e, sobretudo, na obra *Development and evolution*.

(114) *The science of power*, pág. 151.

A. VAN HOONACKER, *Grondbeginselen der Moraalphilosophie*, Antuérpia, 1912.

J. MAUSBACH, *Die katholische Moral und ihre Gegner*, *Colônia*, 1911. *Id.*, *Aus katholischer Ideenwelt*, Paderborn, 1921. *Id.*, *Die Kirche und die moderne Kultur*, Kempten-Kösel. 1913.

F. T. KIEFL, *Die Theorien der mod. Sozialismus und der Ursprung des Christentums*, Kempten-Kösel, 1915.

A. CATHREIN, *Der Sozialismus*, Friburgo, Herder.

H. PESCH, *Lehrbuch der Nationalökonomie*, Friburgo, Herder.

CHATTERTON HILL, *The sociological value of Cristianity*, Londres, Black, 1910. *Klassiker Katholischer Sozialphilosophie*, Friburgo, Herder, 1922.

STEINBÜCHEL, *Die sozialistische Idee*, Münster, 1921.

Não-católica: FR. W. FOERSTER, *Christentum und Klassenkampf*. *Id.*, *Christus und das menschliche Leben*.

R. EUCKEN, *Der Sozialismus und seine Lebensgestaltung*, Leipzig, Reclam.

W. WUNDT, *Ethik*, 3 vols., Leipzig, Encke.

Fr. PAULSEN, *System der Ethik*.

BERNSTEIN, *Der Sozialismus einst und jetzt*, Berlim, 1923.

W. SOMBART, *Sozialismus*, 1918.

H. QUACK, *De Socialisten*.

Além disso, as obras já citadas.

TERCEIRA PARTE

NACIONALISMO E POLITISMO
como
CONCEPÇÃO DA VIDA E DA EDUCAÇÃO

A relação entre indivíduo e Estado constitui o problema central da concepção da vida.

(R. SAITSCHICK, *Der Staat*, etc., pág. 193)

O Estado tem necessidade de homens que amem mais a Pátria do que a alma.

(MAQUIAVEL)

Entre tôdas as formas existentes de comunidade, a nacionalidade é, de longe, a mais completa, a mais duradoura e a mais vasta.

(Manifesto de 15 de nov. 1899, da *Action Française*)

NACIONALISMO E POLITISMO

1. *Introdução*

Influência. — As considerações seguintes mostrarão que nacionalismo e politismo representam um tipo da concepção moderna da vida. Quase não é preciso destacar-lhes a influência em nossa época. O sociólogo inglês Ramsay MUIR fala do nacionalismo como de um dos mais poderosos fatôres(1), e Mc DOUGALL não hesita em declarar que êle é "o fator mais influente na história moderna"(2).

Com efeito, sem essa concepção da vida, a Alemanha moderna pareceria incompreensível. Não apenas a história, mas bem mais ainda os modernos movimentos de idéias seguem, em grande parte, a corrente dessa concepção da vida. Basta evocar o nacionalismo francês contemporâneo de BARRÈS, MAURRAS e outros(3), o fascismo italiano, os *Sinn Fein* irlandeses(*). Também entre nós o problema está na ordem do dia.

Significação pedagógica. — Deve a pedagogia ocupar-se dessa concepção da vida? Para responder à pergunta, basta observar que a instituição escolar alemã, por exemplo, não poderia ser compreendida sem levar-se em conta êsse fundamento nacionalista e político.

---

(1) Ramsay MUIR, *Nationalism and internationalism*, London, 1917.

(2) Mc DOUGALL, *The group mind*, Part. II, *What is a nation?* Londres, Cambridge Press, 1920, pág. 96.

(3) Sôbre BARRÈS, cf. E. CURTIUS, *Maurice Barrès und die geistigen Grundlagen des Französischen Nationalismus*, Bonn, Cohen, 1921. Sôbre o *Nacionalismo* e o *Politismo*, cf. TAGORE, *Nationalismus*, Munique, 1918. Fr. MEINECKE, *Weltburgertum und Nationalstaat*, 6.ª ed., Munique, 1922. L. F. NICOLAI, *Die Biologie des Krieges*, Zurique, Füssli, 1919. FOERSTER, *Pol. Ethik und Pol. Erziehung*, 5.ª ed., Munique, 1922; *Mein Kampf gegen das nat. mil. Deutschland*, 1921. J. DEWEY, *German Philosophy and Politics*, Nova York, 1915. E. BOUTROUX, *Philosophy and war*, Londres, 1916. E. ROBERTS, *Personality and nationality*, Londres, 1915. Fr. VON HÜGEL, *The german soul*, Londres, Dent, 1916. R. SAITSCHICK, *Der Staat und was mehr ist als er*, 2.ª ed., Munique, 1922. Em neerlandês, Fr. PRIMS, *Natt en Internationalisme*, K. V. U., Antuérpia, 1921.

(*) *Sinn Fein* (em irlandês *nós mesmos*), nome dos que exigiam a independência completa da Irlanda. (Nota dos trads.)

A educação e a instrução acham-se em conexão com tôda a vida intelectual de uma época e com a concepção de vida professada por determinado povo. Destacá-las dessa conexão é tornar irreconhecíveis seus caracteres mais típicos. Por intermédio de PESTALOZZI, FROEBEL, HERBART, da literatura pedagógica pròpriamente profissional, pelos escritos da gente de escola, pode-se penetrar no corpo, no mecanismo da instituição escolar alemã, no sistema, nos programas, na direção, nas matérias de ensino, na técnica didática. Mas o espírito que animava o sistema escolar alemão vinha de fora; o ideal de vida que vivificava a educação e o ensino remontava aos KANT, FICHTE, HEGEL, que modelaram o espírito do povo alemão e impeliram a nação inteira para os caminhos do nacionalismo e do politismo.

Aqui podemos encontrar prova peremptória de que o fato de considerar o estudo do ideal como o centro de nossa formação pedagógica, não apenas aproveitará à nossa teoria e à nossa prática, como nos fará penetrar mais profundamente na história da educação.

Conexão com o socialismo. — O nacionalismo e o politismo correspondem, no mais alto grau, ao socialismo. Êste examina a relação do indivíduo com uma comunidade considerada como um todo. O Nacionalismo e o Politismo nos colocam ante o problema de relação do indivíduo com uma comunidade determinada, a Nação, e com uma instituição determinada, o Estado. Pode-se acompanhar essa conexão em homens como FICHTE, HEGEL, BARRÈS, que, pelo socialismo, chegaram ao Nacionalismo e ao Politismo. Em NATORP e, sobretudo, em KERSCHENSTEINER, o centro do sistema não se encontra tanto no socialismo, mas antes no politismo.

Definição provisória. — O Nacionalismo e o Politismo admitem a primazia da Nação e do Estado sôbre a personalidade. Não a razão, mas a Nação e o Estado fazem do homem um homem.

A Nação e o Estado dominam tôda a vida individual. Por conseqüência, devem ser as pedras angulares da concepção da vida, os móveis dominantes do nosso agir, o ideal dos nossos esforços; devem, em suma, ser os dois pólos em tôrno dos quais se move nossa vida.

Nacionalismo e Politismo. — Em povo algum encontra-se a concepção nacionalista e política da vida assinalada de maneira

tão típica como na Alemanha do último século. Tal como se deu outrora com o socialismo alemão, o Nacionalismo e o Politismo alemães serviram de modêlo para outros povos.

Conseqüentemente, essa concepção da vida será melhor posta em evidência com o estudar-lhes a evolução, os princípios, o espírito, os resultados no povo alemão. Esboçaremos, primeiro, essa concepção da vida como "a alma da Alemanha", e, depois, examinaremos o espírito da educação e da formação alemãs.

I. A alma da Alemanha

A cultura. — São inúmeras as obras publicadas sôbre "a alma da Alemanha". Militarismo, Imperialismo, Nacionalismo, Absolutismo de Estado, Filosofia e Educação alemãs, tudo isso foi considerado como as fontes da vida alemã. É fora de dúvida que êsses diversos elementos são inteiramente característicos do povo alemão, mas nenhum dêles, tomado isoladamente, pode ser considerado com a encarnação da alma alemã. Assim, por exemplo, a atividade febril dos alemães em todos os domínios é fato por demais manifesto para ligar a totalidade de sua vida aos princípios do militarismo.

No fundo, tôdas essas manifestações da vida remontam a uma e única fonte. Não passam de ramificações de uma concepção orgânica fundamental da vida, e esta é encarnada em sua "cultura". Essa é, aliás, a convicção do próprio povo alemão e, em matéria de ideais nacionais, os estrangeiros se enganam muito fàcilmente.

Na "cultura", por conseguinte, reside a alma da Alemanha. Examinemos, pois, a conexão entre a "cultura" e a concepção nacionalista e política da vida.

2. *O Nacionalismo alemão como movimento reacionário*

O Nacionalismo alemão era violenta reação contra o cosmopolitismo do século XVIII.

O conceito de cultura é de natureza histórica e não pode ser compreendido completamente senão seguindo-lhe o curso da evolução. Nasce com a idéia nacional, à qual está intimamente associado.

A nova Alemanha data do comêço do século XIX, época movimentada, na qual teve nascimento a idéia nacional, característica de uma das fases dêsse século.

Para compreender a reviravolta que a idéia nacional suscitou na Europa, cumpre não perder de vista que o século XVIII havia sido, não apenas na prática, como ainda mais na teoria, o século do cosmopolitismo. A Alemanha não só se imbuíra das teorias cosmopolitas dos escritores franceses, como se tornara completamente estranha a seu próprio caráter nacional. Havia um movimento formidável, que exaltava tudo quanto vinha do exterior, principalmente da França (*Ausländerei-Bewegung*) (*). A língua e a literatura francesas eram os estudos preferidos, não só de FREDERICO, o Grande, como também das classes superiores da sociedade. Tudo quanto era alemão era subestimado(1).

Pelo fim do século XVIII, entretanto, os grandes autores clássicos haviam desvendado a beleza e a riqueza da literatura alemã. Depois vieram as guerras napoleônicas que, pelo terror e pela tirania, despertaram os povos. A Alemanha foi esmagada em Iena (1806).

Nesses dias sombrios amadurecia a idéia nacional no povo alemão. Os dragões franceses ainda montavam guarda nas ruas de Berlim, quando se levantou o homem que se fêz o arauto do nacionalismo alemão: FICHTE. Em 1808, dois anos após a derrota de Iena, êle pronunciou em Berlim os *Discursos à nação alemã,* tornados o Evangelho do nacionalismo alemão e o eixo de sua concepção da cultura.

Tudo quanto era alemão se tornou tanto mais caro e tanto mais incensado, quanto antes fôra desprezado. O culto do que era estrangeiro cedeu lugar ao culto de tudo que era alemão. "O alemão e o não-alemão estavam tão distanciados um do outro, como o bem, do mal"(2).

Jamais alguém incensou seu povo como FICHTE; jamais algum livro excitou num povo a admiração de si mesmo e o culto do eu, como os *Discursos à nação alemã.*

(*) *Ausländerei,* estrangeirice, exotomania; *Bewegung,* movimento. (Nota dos trads.)

(1) PAULSEN, *Geschichte des gelehrten Unterrichts,* t. II, pág. 67.

(2) UEBERWEG, *History of Philosophy,* II, pág. 212.

3. *Nacionalismo cultural*

A cultura é a alma da nação.

FICHTE infundiu na Alemanha a doutrina do Nacionalismo cultural.

Cultura e Nação. — O caráter nacional, a nacionalidade, não está tanto no *habitat*, na raça, na tribo, nos laços sociais, nos atributos anatômicos ou fisiológicos, nem no parentesco, mas bem mais nas criações particulares do espírito do povo: língua, literatura, arte, ciência, crença, vida econômica, numa palavra, no capital intelectual, nos bens nacionais tradicionais, em sua "cultura".

A nação deita raízes na cultura, que é o desabrochar da vida nacional do espírito.

A língua, sobretudo, foi posta em evidência por FICHTE como característica da nacionalidade; "a língua constitui todo o povo", êsse aforismo é interpretado no sentido que lhe atribui FICHTE.

Na língua o povo exprime, da forma mais tangível, seu caráter, seu ser.

Mas FICHTE ia muito mais longe. Insistiu com vigor no caráter próprio da língua alemã. O alemão é a língua mais original e mais característica do mundo; as outras degeneraram; só o alemão ficou puro, sem mistura, não foi desnaturado. O alemão é uma língua original, é a língua por excelência, é *a* língua.

Um espírito popular que cria uma língua assim deve também ser original, autônomo, característico. Por conseqüência, o espírito alemão é êsse espírito original, e o povo alemão é o povo original, o povo eleito. A Alemanha, essa, é *a* nação, a super-nação! E assim FICHTE chegou ao dogma do Nacionalismo alemão: a Alemanha é *a* nação, *o* povo de pensadores, *o* povo da cultura, *o* povo característico do mundo. Assim, igualmente, FICHTE chegou à idéia de que a Alemanha devia renascer não por causa da Alemanha, mas por causa da humanidade inteira. A cultura alemã era chamada a salvar o mundo!

4. *Conflito entre a Nação e os Estados*

A Nação alemão UNA *é a comunidade natural; os Estados existentes não passam de formas artificiais.*

O Estado nacional. — Com seu princípio de nacionalidade, FICHTE se pôs em conflito com os diversos Estados alemães. Exaltava a Alemanha *una*, a nação alemã, e mostrou que essa unidade viva era, de fato, mutilada e reduzida a numerosos fragmentos políticos.

"A separação entre os prussianos e os outros alemães é artificial, baseada no arbítrio e na imperfeição da organização política; mas a separação entre os alemães e as outras nações européias é baseada na natureza"(3). Realizar, na base da unidade nacional, a unidade política da Alemanha, era a condição da renascença.

Essa idéia estava em germe nos *Discursos* de FICHTE. Não tardou em tomar corpo e já em 1813, numa canção bem conhecida, *Onde está a Pátria alemã,* E. M. ARNDT podia responder, no espírito de FICHTE: Não num ou noutro Estado; a pátria alemã deve ser mais vasta e estender-se "tão longe quanto ressoe a língua alemã". As fronteiras da Nação deviam ser as fronteiras do Estado alemão. A unidade alemã, o Estado nacional alemão, ia amadurecendo a pouco e pouco nos espíritos(*).

5. *Nacionalismo político ou Politismo*

A nação garante a originalidade da cultura. A cultura encontra a solidez, a unidade, o fim e a organização no Estado nacional.

Assim, a cultura se tornará o traço de união entre a Nação e o Estado. Assim o Estado nacional se torna coisa inteiramente diversa de uma organização policial ordinária, que não visa senão à ordem e ao direito dos cidadãos; torna-se um verdadeiro *Estado cultural,* encarregado de manter, favorecer e estender a totalidade da vida cultural. FICHTE havia sobretudo feito ressaltar o fundamento nacional da cultura e o fundamento cultural da Nação. Mas já, nêle, prevalecia a idéia do Estado cultural.

Hegel e seu ideal de Estado. — Êsse fundamento político da cultura foi estabelecido por HEGEL. Sua concepção de Estado, sua maneira de ver em matéria de Estado alemão e seu ideal

(3) FICHTE (em 1806), *Der Patriotismus (Staat und Volk)*, pág. 181.

(*) V., a propósito do nacionalismo alemão e de suas conseqüências, próximas e remotas, estas já em nossos dias, na Segunda Guerra Mundial, o estudo de J. LEIF, *L'éducation sous le IIIe. Reich*, Sudel, Paris, 1948, obra de primeira ordem. (Nota dos trads.)

do Estado cultural alemão explicarão êsse fundamento político. Segundo HEGEL, o Estado é a instituição social suprema. Existia antes do indivíduo, antes da família, antes da comunidade, antes da Nação, antes da Igreja. O Estado é o Absoluto. É a fonte de tudo quanto há de humano, o criador de todo direito, a suprema autoridade terrestre, a encarnação do ideal moral, a "Vontade de Deus", a "Divindade terrestre", o "Reino de Deus".

O Estado alemão. – HEGEL acha êsse ideal de Estado realizado no Estado alemão. A Alemanha é o Estado alemão; os indivíduos são células; as instituições sociais não passam de órgãos dêsse organismo político. O Estado alemão é todo-poderoso sôbre todos os seus cidadãos; não tem senão direitos; os cidadãos não têm senão deveres.

Assim também, ante outros Estados, o Estado alemão não tem obrigação alguma. Forma um sistema fechado, que não é subordinado a qualquer poder terrestre; é absoluto, todo-poderoso. Sua conservação, sua existência, seu bem-estar, eis sua lei suprema.

O Estado cultural alemão. – Em semelhante Estado, o lugar da cultura está de todo indicado: deve ser, sob todos os aspectos, útil ao Estado alemão. A cultura é o capital intelectual da Nação; o Estado alemão é seu proprietário. A cultura é a alma, o Estado é o corpo da Alemanha. A cultura é o coração, o Estado, a couraça do organismo social. A cultura é a medula; o Estado é o arcabouço da Alemanha. Nessa conexão estreita entre a cultura e o Estado repousa o edifício do Estado cultural alemão.

6. *O homem individual*

Não é senão como filho de sua nação, como cidadão de seu Estado, que o homem se torna verdadeiramente homem.

1. ***Vida do espírito.*** – Abandonado à sua *natureza*, o homem se torna simplesmente um *incivilizado*.

Só a Nação faz dêle um *homem cultivado*.

Com a Nação levantou-se o sol da cultura. Ela é a natureza levada ao mais alto poder. Só ela tornou possível a cooperação, a herança, a tradição, a continuidade de trabalho, que são o solo fecundo onde crescem a vida do espírito e a cultura. Graças à

Nação, nova primavera despontou para o homem. Sem a Nação, o espírito humano permanece inculto. Assim FICHTE podia proclamar: "Tudo quanto somos, nós o somos por nossa Nação".

2. ***Imortalidade.*** – Não apenas a Nação fêz desabrochar no homem a vida cultural e a vida do espírito, como o elevou também à vida imortal.

A Nação é imortal, declara FICHTE; o homem, em si, não o é. Mas, na medida em que pertence a uma nação e para ela vive, nela sobrevive e participa de sua imortalidade.

3. ***Civilização.*** – Sem Nação, não há cultura; sem Estado, não há civilização. O homem sem o Estado é um selvagem; só o povo de um Estado pode ascender ao caminho da civilização.

A vida cultural nacional é a atmosfera onde o espírito do homem desperta e se desenvolve; a cultura é a universidade do espírito. Assim, a incorporação no Estado, a existência sob sua autoridade, a submissão a suas leis e ordenações, o sacrifício por seu ideal, constituem a escola superior da educação, da vontade e do caráter, a terra nutriz da civilização.

A Nação é o solo onde o homem se enraizou; o Estado é a estaca ao longo da qual grimpa o tronco humano; a cultura é a atmosfera em que lhe frondeja a copa.

7. *Nacionalização e Estatização*

Tal como o homem, todos os domínios da vida são abarcados pela Nação e pelo Estado.

1. ***Economia política nacional.*** – A Nação não é sòmente a unidade cultural, mas igualmente uma unidade econômica de primeira plana. Essa idéia estava na base da escola da "*National-Oekonomie*" e foi realizada pràticamente no *Zollverein*(*).

2. ***História.*** – Em parte alguma a Nação e o Estado triunfam como na história. Homens como TREITSCHKE, von SYBEL, LAMPRECHT, RANKE, sacrificavam em alto grau a verdade histórica à exaltação do Estado alemão.

(*) *Zollverein* é têrmo alemão, designativo de união aduaneira (de *Zoll*, direitos alfandegários e *Verein*, união). É o nome da união dos Estados alemães sob a chefia da Prússia, formada na primeira metade do século XIX no sentido de permitir-lhes agir como um todo nas relações comerciais com outros países. (Nota dos trads.)

3. ***Cientistas.*** — O cientista, dizia FICHTE, não se pertence, mas antes à Nação. O culto do "eu" nacional e do Estado se tornou o primeiro dogma da concepção da vida entre os pesquisadores, sábios, homens de ciência, e assim o mundo da ciência estava sob a bandeira do Nacionalismo.

4. ***Religião e Igreja.*** — O protestantismo sempre teve seus tons de estatismo; pôs-se dòcilmente na via do politismo. Já se disse que BISMARCK exerceu mais influência na teologia protestante que cientistas de ofício como HARNACK e TROELTSCH. Que lhe estivesse ligado uma *Kulturkampf* contra a Igreja católica, demonstra a que grau o Nacionalismo e o Politismo eram opostos à tradição católica.

5. ***Arte e literatura.*** — Embora encontrassem eco na Alemanha tôdas as correntes literárias e artísticas, não é menos verdadeiro que a característica principal da arte e da literatura, na Alemanha, era estar sob o signo do *Deutschtum* e do *Germanentum*. O espírito da *Siegesallee* era o supremo *leitmotiv* da literatura e da arte alemãs(*).

8. *Ética nacionalista e política*

Manutenção e progresso da Nação-Estado é a lei suprema.

Bem e mal. — É *bem* quanto aproveita ao Estado, é *mal* quanto lhe é nocivo. À consciência moral não lhe cabe ocupar-se dos interêsses nacionais e políticos. O indivíduo é ligado pela consciência; mas a Nação e o Estado encontram-se acima da consciência, acima do que ela qualifica "de bem e de mal". As fronteiras do Estado tornam-se as fronteiras da consciência. O egoísmo nacional e político, a mantença e o bem-estar da Nação e do Estado, são o A B C da ética nacionalista e política.

Atitude ante outros Estados. — Êsses princípios éticos foram defendidos por FICHTE e HEGEL, por TREITSCHKE e von BÜLOW. Foram postos em prática por BISMARCK. "Necessidade não conhece lei", e "A Fôrça prima sôbre o Direito", eram suas divisas. Êsse espírito está perfeitamente caracterizado como segue:

(*) *Deutschtum* corresponde a *alemanidade; Germanentum*, a *germanidade; Siegsallee*, a *alamêda da vitória*. *Kulturkampf* é o nome da luta travada, na segunda metade do século XIX, entre a Igreja católica e o chanceler BISMARCK. (Nota dos trads.)

"As leis da moral, do amor ao próximo, da santidade dos tratados são eternas e invioláveis; mas o dever do homem de Estado de tomar a peito a salvação e a segurança da Nação e do Estado que lhe são confiados, é igualmente sagrado e inviolável. Que fazer quando êsses dois deveres se encontram em conflito? A experiência nos ensina que em casos semelhantes, o homem de Estado não pode senão aplicar a máxima: *A salvação do povo deve ser a lei suprema*"(4).

Assim a Nação e o Estado estão separados da moral, e essa verificação nos mostra o pecado original da *"Real-und Macht-Politik"* alemã: não passava de política materialista.

O indivíduo e o Estado. — Sempre que se trate da própria esfera de ação, o indivíduo pode agir segundo a consciência. Mas desde que se trate da Nação e do Estado, seu dever supremo é abafar a voz da consciência.

"Não obstante os sentimentos pessoais, diluir-se completamente em seu povo constitui a tarefa mais elevada e mais difícil que possa deparar um homem", escreve TREITSCHKE(5).

Consciente ou inconscientemente implanta-se, assim, o princípio de que "o homem deve amar a pátria mais que a alma".

Militarismo. — Um Estado assim, baseado ùnicamente na fôrça, torna-se, necessàriamente, Estado militar. O exército se torna seu centro vital e a cabeça de ponte da vida civil. Educação, organização, pensamento, método, ideal militares, dominam tôda a vida social.

"A luta pela vida". — Em tal atmosfera, não se tarda um instante em aplicar às Nações e aos Estados a doutrina da "Luta pela vida", de DARWIN. A guerra foi glorificada como lei inexorável, como necessidade inelutável no caminho do Progresso.

"Aprendemos que quando a prosperidade de nossa Pátria exige a conquista, a opressão, o extermínio de outros povos, não devemos deixar-nos impressionar nem por pensamentos cristãos, nem por considerações humanitárias. Por essa razão, também, nada temos que objetar aos esforços supremos de nosso exército, contanto que, em tempo definido, seja utilizado no propósito para o qual foi organizado"(6).

À luz de tais princípios, revestiam nôvo brilho os pensamentos expressos na velha canção:

Kein schön' rer Tod ist in der Welt,
Als wer vor'm Feind erschlagen(7).

(4) MEINECKE, *Preussen und Deutschland*, Munique, 1918, pág. 493.
(5) *Vorlesungen über Politik*, pág. 110.
(6) Cf. Der "Grenzboten" n.º 48, 1896, assim como FOERSTER, *Mein Kampf* (...), págs. 42-43.
(7) Não há mais bela morte que o ser morto ante o inimigo.

9. *A cultura alemã*

A cultura alemã é o conjunto das criações e das obras da Nação alemã: língua, ciência, arte, literatura, exército, indústria, educação, organizado o todo, e regido, pelo Estado alemão e pala êle.

A só palavra "cultura" resume tôda a concepção da vida do Nacionalismo e do Politismo alemães. Todavia, a explicação dêsse conceito nos permitirá compreender melhor ainda essa concepção da vida e determinar-lhe a síntese.

Cultura e Civilização. – Essa explicação nos é dada da melhor forma pela comparação entre "Cultura" e "Civilização".

1. Cultura é, por essência, *nacional.* Em princípio, a civilização é *internacional,* embora, realmente, seja limitada a um grupo de nações. Assim, falamos da civilização ocidental, que abraça tôda a Europa e a América, como de uma unidade baseada no mesmo ideal de organização familial, social e política, nos mesmos princípios jurídicos e morais, na mesma concepção da vida com fonte no Cristianismo.

A primeira distinção entre cultura e civilização está, pois, na extensão. Seria contradição falar de cultura "internacional" e de civilização "nacional".

2. A segunda distinção está em seu conteúdo; *civilização* se aplica, sobretudo, à organização em matéria de família, de comunidade, de Estado, de direito, de moral, de religião. *Civilização* se aplica sobretudo ao *caráter moral,* à educação da vontade, à purificação, ao refinamento da vida do coração.

Os alemães falam de *Zivilisation* e exprimem a mesma idéia pela expressão *Gesittung* (Civilidade).

A *cultura,* ao contrário, abrange as conquistas, as obras e as criações *intelectuais* de determinada nação. Estende-se ao nível intelectual, ao estado do saber científico e artístico, ao desenvolvimento da vida de um povo, como povo. A cultura, pois, visa mais ao desenvolvimento intelectual de uma nação.

3. Terceira distinção se impõe quando examinada a atitude de uma e de outra em face da personalidade humana e das instituições sociais e orgânicas.

A cultura alemã consagra a predominância do *Estado,* o qual está acima dos indivíduos, acima de tôdas as instituições sociais e é onipotente no interior de suas próprias fronteiras políticas, independente de qualquer poder terreno e ávido de dominar o mundo.

A civilização considera a autonomia da *personalidade humana* como seu primeiro princípio e admite os direitos naturais e a hierarquia das instituições sociais: família, comunidade, Nação, Estado, Igreja; admite, igualmente, a comunidade fraternal da humanidade.

II. O espírito da educação alemã

Cultura e educação. – Para a nossa tese de que a cultura é a alma própria da Alemanha, a idéia geratriz da qual saiu o império, dificilmente poderíamos encontrar prova mais manifesta que a fornecida pelo espírito da educação alemã.

Com efeito, desde que foi criado, em seu espírito e em sua extensão, o conceito alemão da cultura, basta tirar-lhe as conseqüências pedagógicas para ver aparecer um a um os princípios que sustentam tôda a educação. Que o conceito alemão da cultura e o da educação estão ìntimamente unidos, eis o que resulta manifestamente do fato de que o mesmo FICHTE, em seus *Discursos*, defendeu não só o conceito alemão da cultura, como também uma nova orientação da educação alemã. Examinemos atentamente a significação da cultura.

A chave do caráter nacional alemão, a essência da nacionalidade alemã, não se encontra nem no meio geográfico, nem na natureza do solo, nem na estrutura anatômica ou fisiológica do tipo germânico. Êsse caráter não é uma propriedade do sangue alemão: origina-se nas "produções e criações do espírito" da nação alemã. Tem fonte nos bens tradicionais que os antepassados transmitiram: na língua e na literatura alemãs, nas produções artísticas, na história, em cada uma das manifestações sociais, em suma, na cultura alemã.

Daí vem imediatamente que a educação se torna a fonte na qual a cultura da nação alemã haure a vida e se retempera. Se é verdade que a criança, para tornar-se um alemão puro, deve gravar no espírito e no coração os elementos dominantes da cultura, é manifesto que a educação se torna a *conditio sine qua non,* a pulsação da vida alemã.

Aqui já encontramos a idéia central da educação alemã, que assim podemos resumir: *A cultura constitui o coração da nação alemã; a educação é o sangue que a nutre.*

Em todos os tempos, a educação foi filha da cultura; a educação alemã, sobretudo, brotou da idéia alemã da cultura: uma e outra apresentam três características que delas fazem, na história, um tipo particular da vida do espírito. Examinemos mais de perto essas características.

1. *A nacionalização da educação*

O espírito nacional é a alma da educação alemã.

Que a educação é, em primeiro lugar, assunto nacional, eis a característica dominante da educação alemã. Êsse princípio estava contido na lógica de sua evolução. O povo que admitia o fundamento cultural da nação devia necessàriamente pôr em evidência o fundamento nacional da educação.

Influência. – O alcance dêsse princípio é imenso. Assim como o nascimento das nacionalidades provocou reviravolta na organização política da Europa, a naturalização do princípio nacional provocou transformação completa de todo o edifício educacional; pontos de vista insuspeitados sôbre a natureza, a necessidade, a importância, o ideal, a doutrina da própria educação, da escola, do programa, do ensino em geral; nova maneira de considerar a dignidade e o papel do mestre-escola, do professor, do estudante, do valor da formação, dos estudos, etc.

1. ***Educação.*** – *A significação do conceito de educação, sua necessidade, seu ideal foram ampliados e aprofundados.*

O idealismo nacional engendrou uma concepção da educação que se aproxima da grandeza, da profundeza e da nobreza das quais o trabalho educativo se havia revestido por sua concepção religiosa. À luz de seu idealismo nacional, a cultura se apresentou ao espírito do povo alemão como a encarnação de seu capital intelectual nacional, como o foco espiritual da nação, como o sôpro vital do espírito do povo, como o poder espiritual da tradição nacional. A educação era, por essência, a tradição dêsse capital nacional, a valorização dêsses bens ideais do povo, a transmissão dêsse foco espiritual, a fecundação dessa vida nacional do espírito, o rejuvenescimento da vida nacional da alma, o liame entre o passado e o futuro da nação, a continuação do trabalho cultural, a mantença e a renovação da vida do povo.

E, assim, educação e vida do povo ficavam em íntima conexão: a educação constituía a rejuvenescimento da vida do povo, e esta era mantida e renovada pelo processo da educação. Consciente e inconscientemente, a educação dependia, essencialmente, das condições da vida nacional, e a nação estava ligada a condições pedagógicas.

Ideal educacional. – Fazer de cada criança um puro alemão, um membro ativo da comunidade, um representante consciente da vida nacional do espírito, um protagonista inteligente da cultura alemã. A comunidade era o berço, o fator principal e o fim supremo da educação. O horizonte da educação acabava nas fronteiras da comunidade.

Essa concepção da educação coloca sob nôvo foco de luz tôda uma série de fatos notáveis do mundo pedagógico alemão. Essa intuição inconsciente do alto valor da educação para tôda a vida do povo estava na base de uma *fé profunda no poder da educação,* fé característica da jovem Alemanha.

É a essa convicção que se deve atribuir o fato de a Alemanha haver decretado, antes de qualquer outro país, *a instrução obrigatória.* É, em grande parte, essa concepção mais ampla da educação como órgão da vida nacional que explica tenha a Alemanha, mais que qualquer outro povo, cultivado a *pedagogia.*

2. ***Escola.*** – *A concepção nacional colocou a escola sob nova luz.*

Do ponto de vista individual, a escola resulta da necessidade: é impossível arranjar um preceptor para cada criança. Ao contrário, desde que se considera a educação do ponto de vista da nação, concebem-se as escolas como um conjunto, como instituição, como sistema de vida, como elemento indispensável ao organismo nacional.

A Alemanha inteira constitui um organismo semelhante ao corpo humano. Assim como o centro do corpo humano é o coração, cujo bater ininterrupto espalha o sangue pelos diversos órgãos e pelas células incontáveis, a cultura é o coração do organismo alemão, a sede de sua vida, o órgão de onde o sangue nacional, num movimento contínuo, aflui para as diversas instituições e para os milhões de indivíduos da nação alemã. Encaradas desta altura, as escolas são quais outras tantas artérias onde circula o sangue nacional. Formam o aparelho circulatório que mantém a vida do organismo. Sob êsse aspecto, as escolas formam, em verdade, um sistema orgânico real, com função própria na vida nacional; são os conservatórios da seiva vital da nação, os canais por onde o capital cultural do passado é transmitido ao futuro.

Para tornar intuitivo, por meio de exemplos concretos, o grande papel desempenhado pelas escolas alemãs, basta lembrar o fato de haver a renascença da jovem Alemanha sido inaugurada pela ereção da Universidade de Berlim, em 1810. A nova universidade foi saudada não apenas como mais uma unidade a ajuntar às instituições de ensino já eristentes, mas como acontecimento, como símbolo de renascimento nacional e político. O axioma de que a vitória de 1870 se devia aos professôres primários e a idéia de que, durante a guerra mundial, a fôrça da Alemanha provinha, em grande parte, dos laboratórios universitários, berço de tantas invenções técnicas, essas afirmações – embora muita vez exageradas – encerram, entretanto, parte da verdade.

3. ***Matérias de ensino.*** – *A significação e a hierarquia dos ramos de ensino experimentaram notável transformação.*

Como elementos da cultura, as matérias de ensino não eram ùnicamente meios de desenvolvimento do indivíduo, simples materiais de estudo e de formação. Não. Tinham real valor intrínseco, na medida em que eram revelações do espírito do povo, criações e produções da vida nacional do espírito. Encaradas dêsse ponto de vista, as matérias de ensino eram bens ideais da cultura que, essencialmente distintos dos bens econômicos, absolutamente não diminuem de valor à medida que são distribuídos, mas, muito ao contrário, aumentam em quantidade e em valor na razão direta do número de indivíduos dêles participantes. Cada matéria adquire, por assim dizer, alguma coisa da valia que naturalmente reconhecemos à doutrina religiosa: torna-se um tesouro, um penhor, um bem hereditário que deve ser conservado e transmitido em si mesmo.

De fato, os ramos nacionais têm prioridade: tornam-se o centro em tôrno ao qual se cristalizam todos os outros. A língua alemã não é, apenas, a língua materna: torna-se igualmente a língua-mãe, a língua fundamental dos estudos filológicos. A história nacional é primeiro estudada como introdução a todo o passado da humanidade.

4. ***Professôres.*** – *O papel do magistério recebe significação nacional de primeira plana.*

Encarado do ponto de vista individual, o ensino é simplesmente uma ocupação, uma profissão, um ganha-pão. Do ponto de vista nacional, ao contrário, o ensino se torna uma função, uma vocação, uma grande missão nacional. Mestres e professôres tornam-se os pais espirituais da jovem geração, os guardiões, os administradores, os distribuidores do grande capital intelectual pertencente à nação.

Que essa concepção era vivaz na Alemanha o demonstram os seguintes pontos: a tarefa dos mestres de meninos e dos professôres não era, como mostra a história, de modo algum limitada ao ensino. Lembremos os congressos nacionais (1846, 1848, etc.) que precederam a unificação da Alemanha: a maioria dos participantes pertencia ao magistério. Em país nenhum o título de "Professor" desfrutava tamanha consideração. Convém lembrar aqui, também, o papel do mestre de meninos na guerra de 1870 e o manifesto dos professôres em 1914.

5. **Estudantes, homens cultos.** – *A juventude estudantil, os homens cultivados à luz da educação nacional.*

Alunos e estudantes não são simplesmente moços que aspiram ao têrmo do crescimento e aguardam uma posição social: não são ùnicamente a clientela da escola, os pupilos dos mestres, os filhos de uma família, a posteridade de uma classe social. São, em primeiro lugar, herdeiros do capital nacional, do passado, membros futuros de um povo, que acorrem à fonte sublime da cultura para renascer espiritualmente, para sair do miserável estado natural de sua vida intelectual e ser elevados à soberba posição cultural atingida pelos antepassados a preço de um trabalho secular.

Como ilustração do fato, basta citar a significação nacional das *Burschenschaften* (corporações de estudantes).

Ao homem *formado, instruído, cultivado,* empresta-se nova significação. Do ponto de vista individualista, é um homem cujas faculdades foram desenvolvidas harmônicamente. Êsse aspecto formal da educação é, hoje, pôsto em segundo plano pelo ponto de vista material. Com efeito, do ponto de vista nacional, o homem formado é nada menos que um acionista do capital cultural, pois cada elemento de sua bagagem intelectual é tomado à cultura. Nesse entender, o homem formado deve tudo, em última instância, à sua nação, como FICHTE proclama: "Êle pertence à nação que lhe deu a vida e a forma, e dêle fêz o que é"(1).

Doravante seu dever supremo consistirá em mostrar, a vida inteira, reconhecimento para com a nação, tornando-se membro ativo da comunidade cultural, intrépido campeão e ardente protagonista da cultura (*Kulturträger*).

Das considerações precedentes resulta claramente que a educação alemã era patriótica não em virtude de ensino especial, nem de determinado método, mas pela natureza profunda de seu espírito. O homem formado é, antes de tudo, um alemão, porque, pela própria fôrça de sua educação, se torna, em primeiro lugar, herdeiro e propagador da cultura que é a alma da Alemanha.

(1) *Reden an die Deutsche Nation,* 8.ª.

6. **Os móveis do estudo.** – *Novos móveis do estudo são despertados e alimentados pela concepção nacional da educação.*

O individualismo apela para o instinto, para a paixão de saber, para a ambição, para o amor ao estudo, para o interêsse pessoal, para o interêsse intelectual, para o desejo de aperfeiçoamento.

A concepção nacional desperta o interêsse pelas matérias de ensino e pelo estudo por amor à coisa em si, por consciência racial, por orgulho nacional, por sentimento patriótico, por consciência dos deveres para com a pátria, por espírito de sacrifício pelo progresso da cultura. O espírito dessa exaltação pelo estudo é magistralmente expresso por GOETHE nos belos versos:

> *"Was du ererbt von deinen Vatern hast,*
> *Erwirb es um es zu besitzen"*(2).

WILLMANN reservou, e com razão, lugar a êsse móvel do estudo em sua *Teleologia do trabalho educativo* e concluiu pela observação:

"Quando o alemão, no comêço do último século, "pressentiu a dignidade de seu caráter nacional", cada qual sentiu desejo irresistível de impregnar-se a si e aos outros do nôvo conteúdo intelectual. A mocidade compreendeu que estudava para a pátria; a escola popular foi, tanto quanto a universidade, chamada a cultivar os bens nacionais reencontrados, e êstes apareceram não como meios de formação, mas como *fins educacionais dos mais importantes."* (*Didaktik II,* pág. 34.)

7. **A Pedagogia.** – *A concepção nacional da educação se tornou fonte de luz para a pedagogia.*

Foi em grande parte graças a essa compreensão do fundamento nacional da educação que a Alemanha se tornou, no decorrer do século XIX, *a terra da pedagogia.*

Não há ciência, não há doutrina do individual, do particular. Doutrina, ciência, abraçam o universal. Ora, considerando constantemente a educação como um sistema orgânico em sua vida nacional, os alemães tiveram sempre o olhar fixo no domínio universal da educação em sua estrutura geral, em todo o alcance do conjunto do sistema escolar e na ligação recíproca entre a educação e as outras instituições políticas e sociais. Para êles, a educação era a Fonte de Juventa de sua vida nacional, o poder mágico que faz com que a Nação, tal Fênix, renasça indefinidamente das cinzas, o malho que forja a nação numa unidade, a obra que eterniza o passado, vivifica o presente e assegura o futuro. Por essa intuição, viram-se obrigados a consi-

(2) "O que herdaste dos avoengos, adquire-o para possuí-lo."

derar sempre a educação, não apenas como tarefa prática do presente, mas como problema importante que sempre repontava em todos os problemas da vida do espírito. Poderíamos estender-nos ainda bem longamente sôbre a significação da concepção nacional do trabalho educativo. Mas acreditamos que as considerações precedentes bastem para mostrar o fundo idealista de tôda a educação alemã. Aí se encontra claramente o verdadeiro *leitmotiv;* aí se encontra o verdadeiro espírito que anima todo o sistema.

Em geral, êsse subsolo idealista mal é tocado na literatura pedagógica alemã. Mas, em matéria de educação (mais ainda que em jurisprudência e em política) as idéias mais características são por demais indeterminadas, vagas demais para ser fixadas nos livros. É na fé inconsciente do povo, nos códigos não-escritos de convicções e de opiniões profundamente enraizadas, que cumpre cavar para descobrir os conceitos, geradores, reais, orgânicos da vida nacional.

2. *A educação alemã é principalmente desenvolvimento da inteligência*

Cultura e inteligência. – *O eixo da educação alemã está no desenvolvimento da inteligência.*

Essa segunda característica, não menos que a primeira, decorre lògicamente da idéia de cultura. Esta consiste nas criações e nas produções do espírito do povo alemão: língua, literatura, arte, ciências, história, etc. A educação alemã, pois, que é serva da cultura, é, em primeiro lugar, o processo de transmissão de certo "capital do espírito", a transmissão de conhecimentos, de saber, de ciência; numa palavra, a educação alemã consiste, antes de tudo, em um processo de adaptação intelectual da geração jovem à geração mais velha.

Ciência alemã. – A Alemanha é, em grande parte, o produto do movimento idealista do comêço do século precedente. O conceito de cultura, alma da Alemanha, se origina nessa concepção idealista da vida. Não apenas o ideal nacional, mas a maneira própria de pensar do espírito alemão deve ser estudada à luz dêsse movimento, porque era a filosofia idealista alemã que havia nutrido a "nação dos pensadores e dos poetas". Aí colheram e desenvolveram sua paixão das idéias e das doutrinas; aí se formou seu espírito especulativo, fortaleceu-se seu amor ao puro pensamento e à pura teoria.

Essa direção idealista do espírito estêve, em grande parte, na base do movimento científico na Alemanha. Êsse espírito de especulação despertou uma tendência para a verdade em si mesma, essa paixão do pensamento puro se desdobrou em paixão do conhecimento puro e da ciência pura. A formação filosófica era exercício preparatório para a formação científica.

O cunho idealista e, ao mesmo tempo, a idéia de cultura formam as duas características do movimento científico na Alemanha. Essa tendência para o idealismo constituía a fôrça do intelecto alemão. Os frutos foram notáveis: daí, concepções novas de certos domínios científicos tradicionais, desbravamento de novos terrenos de estudo, sistematização de domínios muito extensos do saber; metodologia das pesquisas científicas; organização de estudos de conjunto; ordem, profundidade e integridade em cada setor particular do domínio científico.

Ideal educacional. – O ideal alemão do homem formado nos levará a compreender melhor a segunda característica da educação alemã. O ideal para a Alemanha é o *cientista,* o homem de estudos, o pesquisador, o homem de ciência. Formar verdadeiros cientistas, verdadeiros pesquisadores científicos, tal o fim da formação universitária na Alemanha.

Ser um cientista é a qualidade primeira e suprema exigida para a carreira professoral. O êxito como homem de ciência é a melhor garantia de êxito como professor. Para os alemães, educação, cultura, é, antes de tudo, saber, conhecimento, desenvolvimento da inteligência; essas qualidades se adquirem pelo estudo, pelo exercício da inteligência, pela formação científica.

Alta importância da escola. – As precedentes considerações explicam porque os alemães dão tanta importância às escolas e, sobretudo, às universidades. A formação intelectual, entre êles, havia monopolizado a atenção a tal ponto que as escolas e universidades eram consideradas, não apenas como os principais, mas como os únicos fatôres da educação. A sala de aula, o colégio, o laboratório, a sala de estudo, a biblioteca eram encarados como instituições capitais do processo educativo. O principal educador é o professor, cuja influência pedagógica está na razão direta de seu próprio desenvolvimento intelectual e de seu talento didático.

A Pedagogia como didática. – As teorias dos pedagogistas alemães clássicos parecem opostas a tôda essa corrente de idéias. Com efeito, todo manual alemão de pedagogia faz distinção entre *Bildung* e *Erziehung,* formação da inteligência e educação, e muitíssimos reputados pedagogistas alemães fizeram destacar, com vigor, que a *Bildung* se funda, em última instância, numa base moral.

Não obstante essa distinção teórica, não fica menos assentado que, em última análise, a vitória coube aos autores e aos homens de escola, que consideravam a comunicação da "cultura intelectual", o ministrar da "instrução" como a tarefa exclusiva da escola, e a "formação de homens de ciência" como a função exclusiva da "universidade". Aliás, sua própria crítica ao caráter intelectualista exagerado de suas escolas foi, nos últimos anos, suficientemente viva para demonstrar que, na prática, as distinções teóricas foram perdidas de vista.

A concepção que os alemães têm de pedagogia trai a mesma orientação. A pedagogia é ainda muito freqüentemente considerada como sinônimo de *metodologia* e essa sinonímia vem originàriamente da Alemanha. Entre êles um *Manual de Pedagogia* era, há poucos anos ainda, um *Manual de Metodologia*. E assim o domínio inteiro da educação estava reduzido à formação da inteligência, à arte de ensinar, à técnica do estudo, e se confinava na sala de aula.

Essa segunda característica exerceu profunda influência no espírito alemão. Daí seu entusiasmo pela teoria, pelas idéias, pelo estudo, pelo saber, pela ciência; daí seu respeito pelo homem de ciência, seu amor ao universalismo e à profundidade; sua paciência, sua coragem, seu método em todos os domínios; daí, seu insaciável desejo de conhecer e de saber. Daí, igualmente, a influência notável da nação alemã no conjunto: a escola e a universidade alemãs de antanho podem ser acoimadas de muitos defeitos, mas, do ponto de vista intelectual, haviam feito de seu país a primeira nação do mundo.

3. *A educação alemã como educação do Estado*

A cultura e o Estado. *A educação cabe ao Estado; educação para o Estado; educação pelo Estado.*

Essa terceira característica decorre também da idéia de cultura. O Estado é a encarnação do *Deutschtum*, o proprietário da cultura; segue-se que a educação, sendo como é, o sangue que vivifica a cultura, deve caber ao Estado.

"Educação *para o Estado.*" O fim principal da educação é formar alemães possuidores e progagadores conscientes da cultura, servidores fiéis e campeões do Estado, cidadãos cujo ideal do caráter é encarnado no soldado a morrer heròicamente pela Pátria.

"Educação pelo *Estado.*" A fôrça da cultura mora na unidade; deve ser a mesma para todos os alemães. Conservar e assegurar essa unidade, eis a tarefa do Estado. A única maneira de preenchê-la é assegurar a unidade na educação de todos os alemães, organizar-lhes educação na mesma base, centralizá-la inteiramente numa só instituição, que não pode ser senão o Estado. Por conseqüência, a educação deve ser organizada pelo Estado.

A organização da educação alemã era notável. Uma de suas instituições mais típicas era a *escola popular*. Contràriamente ao verificado em outros países, o tipo escolar primário não se desenvolveu na Alemanha sob a influência da democracia, nem sob a pressão de necessidades econômicas ou industriais. *A escola popular* alemã é essencialmente filha da idéia de cultura, aplicação imediata do princípio de nacionalidade. A escola popular não é apenas a escola da grande massa, nem tampouco a escola "primária"; é, em primeiro lugar, a escola "nacional", o berço comum onde tôda a geração nascente é cuidada, o *gymnasium* onde as crianças de tôdas as condições são exercitadas nos elementos dominantes do *Deutschtum*, o propileu por onde a mocidade da pátria é introduzida no templo da cultura.

A universidade também se apresentava à luz da idéia de cultura e de Estado. A escola popular tinha por tarefa conservar e difundir a cultura. A universidade devia ser, ao mesmo tempo, um órgão para enriquecer a cultura, porque esta não apenas devia ser transmitida, como depósito sagrado, de geração em geração, como devia ser enriquecida, acrescentada e renovada. Por essa razão, a universidade não só devia continuar a cultura tradicional, como devia criar a cultura, favorecer a ciência, formar jovens pesquisadores.

Não sòmente essa unidade foi realizada em cada tipo de escola, senão que tôdas as instituições de ensino foram fundidas em um todo orgânico. Os alemães visaram a um *sistema escolar* real, que *centralizaram* nas mãos do Estado.

Síntese. — Em resumo: a doutrina alemã da educação está ligada orgânicamente à concepção alemã da vida. A Alemanha pode servir de verdadeira *object lesson* da conexão íntima entre uma filosofia da vida e uma filosofia da educação.

A concepção alemã da vida, expressa na idéia de cultura, considera a Nação como o fator fundamental da vida, a inteligência como a fôrça motriz do indivíduo, o Estado como o escopo final de tôda organização. Cada um dêsses três princípios de sua concepção da vida encontra o correspondente em sua doutrina da educação, pois a natureza é a fonte primeira de tôda educação, a formação da inteligência sua tarefa principal, e o Estado, seu fim supremo.

Nacionalismo, intelectualismo, politismo ou militarismo são as três pedras angulares da vida e da educação alemãs.

Como representante típico dessa doutrina citamos FICHTE.

III. Fichte

Filósofo e pedagogista do Nacionalismo alemão

Poetas e pensadores como pedagogistas. – Ao lado dos chefes religiosos, os poetas e os pensadores são os primeiros pedagogistas de seu povo. São os videntes, os animadores, os inspiradores, os arquitetos da concepção da vida, os professôres de ideal. Assim foi com PLATÃO e HOMERO entre os gregos; VIRGÍLIO e CÍCERO entre os romanos; SHAKESPEARE e BACON entre os inglêses; GOETHE e KANT na Alemanha; Guido GEZELLE e RODENBACH na Flandres.

Os poetas e pensadores são os criadores, os engenheiros, os verdadeiros grandes mestres da pedagogia. Encontram-se nos momentos capitais da história da cultura e, por essa razão, assinalam pontos de referência na história da educação.

Isso se aplica sobretudo à nova Alemanha. Por maior que seja a influência exercida por PESTALOZZI, FROEBEL e HERBART no organismo da instituição escolar alemã, o coração que palpitava nesse organismo, o espírito que o animava, hauria ânimo noutra atmosfera. Êsse espírito era o de HEGEL e, máxime, o de FICHTE.

Influência de Fichte. – FICHTE era o evangelista do nacionalismo alemão, da idéia alemã de cultura: uma e outra eram a alma da nova Alemanha e de seu organismo educacional. Não foi sob a influência da psicose da grande guerra, mas por sensação instintiva da alma do povo, que os alemães, durante o conflito, voltaram-se novamente para FICHTE.

Entre as numerosas publicações, basta citar uma obra de título sugestivo, *Fichte, der Erzieher zum Deutschtum* (1)

(1) E. BERGMANN, *Fichte, der Erzieher zum Deutschtum*, Leipzig, Meiner, 1915.

(*Fichte, o educador do Deutschtum*). Recentemente apareceu *Fichte's Reden in Kernwörter*(2) (*Os Discursos de Fichte em aforismos*) com uma conclusão de R. EUCKEN; e, enfim, uma antologia característica, *Staat und Volk* (*Estado e Povo*) em FICHTE(3).

Vida e obras. – Nascido em 1762, FICHTE estudou em Iena, tornou-se preceptor na Suíça, professor de filosofia em Iena, primeiro reitor da Universidade de Berlim, cidade onde morreu em 1814.

Seu sistema filosófico não tem mais senão valor histórico, embora Iena e EUCKEN vivam ainda de seu espírito.

O que nos interessa particularmente são os *Discursos à Nação Alemã* (1808), o breviário do Nacionalismo alemão. "Essa obra está entre os mais conhecidos trabalhos de nossa literatura filosófica", declara EUCKEN. Sua obra *A vocação do cientista* é menos importante(*).

1. *O Nacionalismo radical de Fichte*

O autocrata do pensamento. – FICHTE era um autocrata do pensamento, estranho à natureza, à história, ao mundo; um sectário lógico que pretendia dobrar a realidade a suas idéias. Com tais disposições, caiu de um extremo noutro.

Em sua "Moral" defendeu primeiro o individualismo ultra-radical, segundo o qual o indivíduo deve ter o direito soberano de autodeterminação. Em 1800 apareceu seu *Geschlossene Handelstaat*, em que o Poder se assenhoreia de tôda a vida econômica e se insinua profundamente na vida cotidiana dos cidadãos, e em que, por conseqüência, é pregado o socialismo de Estado.

Do Cosmopolitismo ao Nacionalismo radical. – Sua atitude em matéria de patriotismo também era bem extremada. Em seguida à derrota de Iena, operou-se, na Alemanha inteira, volta

(2) Leipzig, Meiner, 1921.

(3) Vol. IV da Coleção *"Der Deutche Staatsgedanke"*, Drei Masken Verlag, Munique, 1921.

(*) O pensamento pedagógico de FICHTE está condensado na pequena *Antología de Fichte* publicada, com seleção e introdução do filósofo espanhol Joaquín XIRÁU, na série "La pedagogía clásica", uma das que outrora eram editadas em Madri pela *Revista de Pedagogía*. O opúsculo veio a lume em 1931.

Bom resumo da pedagogia fichteana pode ler-se em René HUBERT, *História da Pedagogía*, trad. port. e notas de Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna, vol. 66 destas "Atualidades Pedagógicas", São Paulo, 2.ª ed., 1967, 2.ª parte, cap. III, § 2.º. (Nota dos trads.)

total do cosmopolitismo para o nacionalismo: a êsse respeito, ainda uma vez, a atitude de FICHTE foi típica.

Em 1805, ainda escrevia:

"Qual a *Pátria* de um Europeu realmente formado? De modo geral é a *Europa*, mas em particular o Estado da Europa que está à frente da cultura (...) Com êsse sentimento cosmopolita podemos, nós e nossos descendentes, nos conformar até o fim dos séculos com os acontecimentos e com a sorte dos Estados"(4).

Em 1806 aparece nêle a idéia de nação:

"A separação entre os prussianos e os outros alemães é artificial (...) a separação entre os alemães e as outras nações é baseada na natureza"(5).

Em 1808 faz-se o porta-voz do ultranacionalismo.

O dogma do Nacionalismo alemão. — Observemos que o resumo seguinte das idéias de FICHTE não tem a pretensão de exprimir o violento entusiasmo que transparece através de seus discursos, nem a situação crítica da época em que as pronunciou, nem o poder e a beleza das palavras de FICHTE.

O tema principal desenvolvido por FICHTE era: O povo alemão é *o* povo da terra; o alemão, *a* língua; o espírito alemão, *o espírito dos pensadores;* o sentimento alemão, *o* sentimento dos poetas; a ciência alemã, *a* Ciência; o verdadeiro alemão, *o* vero homem de caráter; o cristão alemão, *o* cristão. Numa palavra, na alma do povo alemão vive a alma da humanidade; sua cultura é *a* cultura.

Aí está o dogma do nacionalismo alemão.

"A" língua. — A língua é a mais alta expressão, a encarnação do espírito do povo. Nela se encontra a alma da nação.

O alemão é a única língua que ficou pura; tôdas as outras são mais ou menos degeneradas. O alemão é a língua original, primitiva, *a* língua.

"O" povo. — A língua é a pedra de toque da nação; tal língua, tal povo. Por haver criado essa língua original, primitiva, o povo alemão devia ser o povo por excelência... Essa originalidade na criação de sua língua supõe correspondente originalidade do espírito do povo. O povo da língua original é igualmente o povo original.

(4) *Die Grundzüge des gegenwärtigen Zeitalters* (*Staat und Volk*), pág. 144.
(5) *Der Patriotismus* (*Staat und Volk*), pág. 161.

"Só o alemão pertence a um povo; só êle é capaz de um apêgo judicioso e racional à sua nação"(6).

"O" povo dos pensadores. — FICHTE se baseia fortemente na conexão mútua entre o espírito e a língua do povo.

"Os homens se formam bem mais pela língua que a língua pelos homens"(7).

Sob a influência dessa língua original, a originalidade e a profundez do pensamento comunicam-se à vida intelectual de todo o povo.

"A verdadeira filosofia é, no fundo, ùnicamente alemã; e inversamente, quisesse alguém ser um puro alemão, e não poderia senão filosofar"(8).

"O" povo da ciência. — FICHTE era um fanático da ciência. Era êle quem, no projeto de reforma da Universidade de Berlim, prescrevia, como tarefa principal do ensino superior, a formação de cientistas, de pesquisadores. As universidades alemãs conservaram essa característica; não foram tanto instituições de ensino, mas antes, em primeiro lugar, "organizações para pesquisas científicas". O professor deve ser, antes de tudo, homem de ciência; seu magistério é subordinado a isso. Essa concepção da universidade é, em grande parte, obra de FICHTE, sob a pressão da convicção nacionalista:

"A mais premente tarefa da humanidade é, hoje, encorajar e propagar a ciência. O verdadeiro patriota quer que essa tarefa da humanidade seja desempenhada por seu povo e que, por sua nação, a humanidade inteira seja impulsionada no caminho do progresso.

"Só o alemão pode fazê-lo, porque a ciência nasceu em seu meio e é escrita na sua língua. Esperamos que a Nação que construiu a Ciência estará igualmente em condições de difundi-la.

"Essa tarefa é a única tarefa patriótica possível; por conseqüência, só o alemão pode ser patriota, só êle pode abarcar tôda a humanidade na tarefa de sua nação...

"Em qualquer outra nação, o patriotismo é egoísta, mesquinho e inimigo do resto da humanidade"(9).

Assim também, todos os domínios da vida do espírito são sucessivamente passados em revista, e sempre repercute o mesmo brado que FICHTE lança como a verificação de um fato: "Só uma

(6) 8.ª *Rede* (Reclam), pág. 124.
(7) 5.ª *Rede*, pág. 57.
(8) *Ueber Patriotismus* (*Staat und Volk*), 7.ª *Rede*, pág. 108.
(9) *Id.*, págs. 160-161.

língua viva e original como o alemão está em condições de interpretar a verdadeira *poesia*"(10).

"Ter *caráter* e ser alemão são, sem dúvida, idênticos; não temos, em alemão, têrmo especial para exprimir a coisa, porque, sem muito saber e reflexão, ela brota do mais profundo do nosso "ser"(11).

No domínio religioso, "a gravidade e o sentimento alemães se revelaram em LUTERO e na Reforma"(12).

"A humanidade". – O povo alemão é a mais alta encarnação da humanidade. A cultura alemã é *a* cultura. Colaborar na unidade, na síntese e na mantença da nação e da cultura alemãs, viver para a Alemanha, é trabalhar diretamente pela salvação e elevação do gênero humano.

Diz a conclusão de FICHTE:

"Todos os séculos, todos os sábios, todos os nobres corações que já passaram sôbre a Terra, todos os seus pensamentos e tôdas as suas aspirações levantam mãos súplices para a Alemanha; a própria Providência e o plano divino do universo rogam à Alemanha que lhes salve a honra e a existência (...) Em vós, alemães, encontram-se o germe da perfeição humana e a esperança de todo progresso. Se falhardes à vossa vocação, se perecerdes, então desaparecerá convosco e para todo o gênero humano, tôda esperança de salvar-se do abismo da corrupção (...)

"Por conseqüência, não há saída; se perecerdes, tôda a humanidade perecerá sem esperança de um dia vir a levantar-se"(13).

O Estado e a moral. – FICHTE separa também a moral do direito; a intenção, do ato; o interior, do exterior; a moral, do Estado. O egoísmo é, por assim dizer, elevado à altura de princípio de Estado.

"O Estado pode sem hesitação admitir o princípio: ama a ti mesmo sôbre tôdas as coisas e teus concidadãos para ti mesmo"(14).

Êsse princípio é ainda mais claramente enunciado quando êle escreve:

"Em sua *vida privada*, o príncipe está sujeito à lei moral como o mais humilde dos súditos. Em suas relações com o povo tranqüilo, é obrigado pela lei e pelo direito e não pode tratar ninguém senão segundo o direito existente,

(10) 5.a *Rede*, pág. 78.
(11) 12.a *Rede*, pág. 198.
(12) 6.a *Rede*, pág. 93.
(13) 14.a *Rede*, págs. 252-254.
(14) Citado por WILLMANN, *Gesch. des Idealismus*, III, pág. 566.

embora o direito de legiferar lhe esteja reservado (...) Nas relações, porém, com os outros Estados, não há mais nem direito nem lei *fora do direito do mais forte* (...) Nessa situação o chefe de Estado está acima dos mandamentos da moral individual, (está colocado) numa ordem moral superior cujo conteúdo material se resume nestas palavras: *Salus et decus populi suprema lex esto*"(15).

Nacionalismo e Religião. – Em seu oitavo discurso, FICHTE fala do verdadeiro patriotismo. Aqui transparece seu panteísmo. A vida do espírito é a vida divina e eterna. O indivíduo dela participa por sua nação. E assim a vida intelectual nacional é elevada, neste mundo terreno, ao nível do divino, do eterno. Não o indivíduo, nem sua alma, mas a nação e a vida intelectual nacional são imortais.

A nação e a cultura se tornam o órgão da Divindade. E assim o amor à nação e o amor à cultura se tornam religião.

2. *Educação nacionalista radical*

A educação, meio de salvação. – Os *Discursos* de FICHTE nos dão, ao mesmo tempo, os princípios da concepção nacionalista da vida e da doutrina nacionalista da educação.

O programa nacionalista da vida, do qual dependia a salvação da Alemanha, era inexeqüível sem uma nova educação. A exemplo de todo reformador do ideal da vida, FICHTE voltou-se para a educação e dela esperou um nôvo mundo.

"Só a educação, e nada fora dela, está em condições de salvar a autonomia alemã"(16).

"A esperança de um futuro melhor é o único elemento em que podemos respirar"(17).

"A educação é a maior e a mais premente preocupação do amor patriótico alemão"(18).

O ideal nacional da educação. – O princípio vital de FICHTE origina-se e se desenvolve na "idéia nacional"; aí reside igualmente a alma de sua concepção da educação. Êle próprio a designa pelo nome de *National-Erziehung*.

Seu ideal da educação se encontra em cada um de seus *Discursos*.

(15) *Ueber Machiavel als Schriftsteller (Staat und Volk)*, pág. 221.
(16) *Id.*, pág. 146.
(17) *Id.*, pág. 185.
(18) *Id.*, pág. 178.

"Reunir os alemães em um *todo* do qual todos os membros sejam animados do mesmo espírito, tal o fim da educação nacional"(19).

"O espírito de sacrifício pela República se perdeu; cada indivíduo não se incomoda com isso senão na medida de seu proveito (...) No momento, é da mais alta importância conquistar cada indivíduo para a República em razão e para o bem da comunidade"(20).

"Devemos tornar-nos nós mesmos, isto é, alemães"(21).

"Que importa que os elementos de nossa vida intelectual se hajam dessecado, que os laços de nossa nacionalidade estejam quebrados e espalhados em desordem, como as ossadas ante o profeta; que importa que as tempestades e o sol candente dos séculos os hajam embranquecido e ressequido; o sôpro vital da vida intelectual ainda não se extinguiu. Êle também animará e reunirá de nôvo os membros mortos de nossa vida nacional, de sorte que nossa nação renascerá numa glória radiosa e cheia de vida"(22).

"O meio de salvação que vos exporei consiste na formação "de uma consciência nacional", na educação da nação em vista de uma vida nova"(23).

Educação nova radical. — FICHTE era radical em sua concepção da vida, e não o era menos em seus princípios educacionais.

"Aquilo a que viso é, numa palavra, a reforma radical de nosso atual sistema de educação; aí está o único meio de manter com vida a nação alemã"(24).

1.°) **Coerção.** — A educação atual é a fonte de todos os nossos males. Em que errou? Primeiro, nos princípios fundamentais:

"Até hoje a educação sempre visou à ordem e à moralidade, mas suas exortações têm parecido vãs (...) No fato de haver levado em conta a vontade livre do educando encontram-se o primeiro êrro da educação atual e a confissão manifesta de sua impotência e de sua esterilidade".

A nova educação, ao contrário, deve coagir o educando.

"A educação nacional, ao contrário, quebrará o livre arbítrio e lhe imporá severa necessidade (...) Quereis agir sôbre vosso pupilo? Então devereis fazer mais do que vos dirigirdes a êle, devereis dobrá-lo de modo que não queira nada além do que quiserdes que êle queira"(25).

"A primeira pressuposição da educação nova é que ela ponha o homem na impossibilidade de não querer o que é tido por bom e de fazer o que reconhece como mau"(26).

---

(19) *Id.*, pág. 16.
(20) *Id.*, págs. 12-13.
(21) *Id.*, pág. 198.
(22) *Id.*, pág. 54.
(23) *Id.*, pág. 14.
(24) *Id.*, pág. 14.
(25) *Id.*, págs. 22-23.
(26) *Id.*, pág. 50.

2.°) **Educação popular pròpriamente dita.** — A segunda característica da educação nova é a que se deve estender ao "povo" pròpriamente dito.

"Até hoje, a formação não foi dispensada senão a pequena minoria, enquanto o *povo*, em quem repousa, em verdade, a comunidade, foi quase totalmente esquecido"(27).

3.°) **Institutos militares de educação.** — O espírito de coação de FICHTE não hesita em isolar totalmente a juventude da família e da geração adulta. Está, com efeito, completamente fascinado por Jean-Jacques ROUSSEAU e escreve: "Não é a natureza que nos corrompe; a natureza nos gera inocentes, é a Sociedade que nos perverte"(28).

Por essa razão, a mocidade deve ser, tanto quanto possível, isolada em instituições especiais nas quais seja forçada a tornar-se "boa".

"Em contacto conosco, a mocidade deve de perverter-se. Se ainda temos por ela um grão de amor, devemos afastá-la de nossa atmosfera empestada e proporcionar-lhe ambiente mais puro (...) Internada nessas instituições, não podemos admiti-la em nossa sociedade enquanto não houver aprendido a detestar nossa perversão e não houver sido vacinada contra nossa infecção"(29).

4.°) **Educação do Estado.** — FICHTE preconiza igualmente a co-educação dos sexos. O Estado tornará essa educação obrigatória. Os pais devem ser obrigados a confiar os filhos ao Estado. O Estado os obriga "para o próprio bem"; mais tarde lhes devolverá a "liberdade pessoal".

"O Estado deve capacitar-se de que não é parte, mas o todo, e de que tem tanto o dever quanto o direito de cuidar do todo. Desde então, cessam tôdas as intervenções autônomas de pessoas privadas, as quais devem conformar-se com o plano geral do Estado"(30).

Crítica. — *1.* Discutiremos adiante o nacionalismo.

2. Quanto aos *Discursos* de FICHTE, continuam típicos do pensamento nacionalista alemão. Examinados de perto, ficamos estupefatos ante o vazio do pensamento e das frases ôcas dessa obra, que virou manifestamente a cabeça ao povo alemão.

---

(27) *Id.*, pág. 16.
(28) *Id.*, pág. 244.
(29) *Id.*, pág. 172.
(30) *Id.*, pág. 193.

3. FICHTE nega o dogma da queda original. Considera o homem bom. "O amor é o fundo do homem!"

Tudo isso começa de forma idealista, mas acaba de forma draconiana e materialista. O homem nasce bom; no fim das contas, porém, apelamos para o Estado para acorrentá-lo e torná-lo bom.

"Tirai o sobrenatural, e o que sobrar é contra a natureza". (CHESTERTON).

Nada é tão perigoso para o espírito do homem *como um Absoluto falso.* O Absoluto falso dos alemães era a *Alemanha.*

(A. CLUTTON-BROCK, *The ultimate belief,* pág. 93.)

Os *povos europeus* devem saber que são, antes de tudo, *cristãos* e, não, franceses, alemães, poloneses, etc., porque só pelo Cristianismo tornaram-se no que são.

(Constantin FRANTZ.)

O *patriotismo* degenera em *vício* quando elevado à condição de *primeira* virtude.

(G. K. CHESTERTON.)

Uma *Sociedade das Nações* de povos atingidos de *nacionalismo* é uma *aliança de caldeiras.* Onde está a alma que tem sua consciência e seu Deus?

(R. TAGORE, *Der Nationalismus,* pág. 41.)

Os *verdadeiros educadores de um povo* não são tanto os que fazem sobressair-lhe o temperamento natural, mas antes os que, por meio de um *elemento cultural oposto,* preservam seu povo do próprio unilateralismo e o elevam, assim, acima de si mesmo.

(FOERSTER, *Pol. Ethik,* pág. 360.)

IV. Crítica do Nacionalismo e do Politismo alemães

1. *Introdução*

Nação e filosofia da vida. – "Nossa concepção da vida depende de nosso temperamento", declara FICHTE.

Êsse fator subjetivo não exerce sòmente influência no indivíduo, mas age igual e profundamente sôbre o estilo no qual a nação inteira construirá sua concepção da vida.

"Nascemos aristotélicos ou platônicos, realistas ou idealistas", diz COLERIDGE. Isso se aplica não apenas ao indivíduo, como também à nação. O temperamento de um povo não deixa de ter influência em seu pensamento: sua tradição, sua hereditariedade nacional, seu ambiente, sua atmosfera intelectual, criam "tipos nacionais de pensamento", de importância não menor que a dos "tipos individuais de pensamento", os quais, hoje, adquiriram direito de cidade na psicologia.

A "psicologia das concepções da vida" fica incompleta se não abrir espaço às "correntes nacionais do pensamento", manifestas na vida intelectual das nações modernas.

Concepção nacional da vida e pedagogia. – O paralelismo entre a concepção da vida e a pedagogia aparece-nos também aqui como baseado na realidade.

A maneira pela qual um povo educa as crianças, a organização de suas escolas, o espírito de seu ensino, o ideal de sua cultura, o etos de sua educação, tudo isso é, em todos os povos modernos, vazado no mesmo molde de sua concepção da vida e aparece igualmente como manifestações de sua vida intelectual.

A universidade e a escola popular alemãs, o ideal alemão da educação, são tão característicos para a vida intelectual da

Alemanha, como a filosofia idealista de KANT, a música de BEETHOVEN, o militarismo e o marxismo. Assim também Oxford e Cambridge, Eton e Rugby, nasceram do espírito do povo inglês. Essas "instituições pedagógicas" são "centros psíquicos" onde se sente bater o pulso da vida intelectual inglêsa tão manifestamente como na língua inglêsa, como em SHAKESPEARE, como no *home* inglês ou no "império" britânico.

Poder-se-ia desde já ilustrar assim êsse caráter nacional:

A alguém que pretenda passar por homem "culto", pergunta-se, na América: que podeis ?; na Alemanha: que sabeis ?; na França: que diplomas possuís ?; na Inglaterra: quem sois ? Nessas quatro perguntas reflete-se o etos da educação e, ao mesmo tempo, o tipo de vida dessas nações.

Se quisermos construir uma "tipologia pedagógica" não podemos perder de vista êsses "tipos pedagógicos nacionais". Os tipos pedagógicos alemães, inglêses, norte-americanos são, para a pedagogia moderna, tão característicos como, por exemplo, as correntes naturalistas, experimentais ou sociológicas e, quando menos, tão eloqüentes como as teorias dos pedagogistas individualistas, as quais, aliás, não serão verdadeiramente bem compreendidas se não forem examinadas à luz da concepção de vida proposta pela Nação à qual pertencem.

A história da pedagogia deveria terminar por uma visão geral das "formas pedagógicas típicas da vida" das principais nações.

O Nacionalismo como filosofia da vida. — O fator "nacional" é, pois, com efeito, um elemento na concepção da vida. A nação, tanto quanto o indivíduo, tem sua "apercepção" própria, sua atitude de espírito particular ante os problemas da vida.

Cumpre fazer ressaltar e estabelecer êsse fato numa exposição objetiva das correntes pedagógicas.

Outra coisa é julgar o grau de verdade contida nesse fato, quando, como no caso da Alemanha, a nação não sòmente imprime à concepção da vida certo colorido, mas dela faz conscientemente seu fim e propósito.

Uma concepção da vida na qual a Nação se torna a fonte, o bem supremo, o escopo final de tôda a vida, não é apenas nacional, mas nacionalista. Semelhante concepção de vida degenera naturalmente em contemplação, em admiração própria, em

filosofia nacional do "eu" ou em subjetivismo nacional, que pertence aos mais graves erros de nossa época.

Educação nacionalista. — Dá-se o mesmo com a doutrina da educação. Para bem penetrar no mundo pedagógico atual, importa esclarecer a "estrutura nacional" do pensamento pedagógico. Nesse propósito, expusemos atrás o espírito da educação alemã.

Mas, quando se trata de emitir juízo sôbre êsse tipo pedagógico, nota-se que a educação não é sòmente um fator na vida nacional e no organismo do Estado, pois, na Alemanha, está inteiramente a serviço da conservação, do desenvolvimento e da glorificação do Povo e do Estado.

Uma educação em que o Estado e a Nação são o alfa e o ômega é nacionalista e política; é tão errônea e nociva como a que não vise senão à cultura dos músculos ou à do saber.

A questão se reduz, pois, a isto: qual o papel que pode ser assinado à Nação e ao Estado na vida e na educação ? Tal o problema fundamental que nos ocupará em nossa crítica do nacionalismo e do politismo alemães.

2. *Principais teorias sôbre a nação*

O conceito de nação, sua essência, seu fundamento, são daqueles problemas mais discutidos de nossa época.

Para chegar diretamente ao âmago do assunto, daremos, primeiro, um esbôço das principais teorias sôbre a "nação".

Fundamentos da nação. — Em vez de dar uma série de definições, limitar-nos-emos a um esquema em que são indicados os elementos geralmente considerados como "características *essenciais*" ou "*fundamentos*" da nacionalidade.

Êsses "fatôres principais" podem, por sua vez, ser distribuídos em duas categorias, segundo destaquem ou um elemento *objetivo*, ou um elemento *subjetivo* da vida.

1.°) **Teorias objetivas.** — Entre as teorias que indicam um elemento *objetivo, impessoal, inconsciente*, ou *passivo*, cumpre enfileirar:

1. A teoria racista: A nação é uma unidade *fisiológica* (GOBINEAU, CHAMBERLAIN, etc.),

2. *A teoria geográfica:* Unidade de território, constituição do solo, clima, etc., são os fatôres principais da nação (Ratzel, K. Ritter, Guyot e outros).

3. *A teoria da unidade do povo:* tantas comunidades de povos, quantas nações.

Essas três teorias cuidam de elementos *naturais;* as seguintes, de elementos *intelectuais.*

4. *A teoria da cultura:* a essência fundamental da nação está na vida cultural própria (Fichte, *as teorias alemã e italiana*).

5. *A teoria da linguagem:* a unidade de língua está na base da comunidade nacional. A nação tem origem na comunidade de linguagem.

6. *A teoria da história:* a raiz fundamental da nação mergulha no passado comum, na tradição comum.

7. *A teoria do Estado:* o elemento político constitui o elemento vital da nação. A Nação é um Estado ou um Estado em devir.

2.°) **Teorias subjetivas.** — Há, depois, teorias que encaram, como fator fundamental, um elemento *subjetivo, consciente, pessoal, criador.*

1. *A teoria da Consciência própria:* uma comunidade só se faz nação no dia em que toma consciência de sua vida coletiva (Lazarus).

2. *A teoria do Sentimento:* "A essência da nação, diz o sociólogo inglês Ramsay Muir, reside num *sentimento.* No fim das contas, pode-se dizer que uma nação só é nação porque seus membros crêem apaixonada e coletivamente que ela é nação(1).

3. *A teoria da Idéia:* a nação nasce e se mantém pela fé em uma idéia, em um ideal.

"A nação tem por fundamento uma idéia", diz Spengler(2).

4. *A teoria da Vontade:* a identidade no querer e no não-querer faz que uma comunidade se torne nação. A unidade de vontade é o fundamento da nação.

(1) *Nationalism and internationalism,* pág. 38.
(2) *Der Untergang des Abendlandes,* II, pág. 204.

"A nação é um plebiscito de cada dia." (Renan)(*).

5. *A teoria da Personalidade:* A Nação é uma personalidade moral que, tal como o indivíduo, tem direito ao livre desenvolvimento. (*A teoria francesa.*)

"Referindo-se ao conceito cristão do homem, a França de 1789 declarou que o homem nasce livre e tem o direito de desenvolver-se livremente.

"A França e, mais tarde, também a Inglaterra e a América, proclamaram o princípio da liberdade individual e o aplicaram ao Estado"(3).

Qual o sinal da personalidade na Nação? É a livre escolha dos habitantes, sua vontade consciente de viver em comum e de formar uma comunidade política. Considerada dêsse ponto de vista, uma comunidade nacional forma um ser que se governa a si mesmo, uma unidade vital, que quer ser o que é.

Apreciação geral. — *1.* Não indicamos aqui senão "o elemento essencial", aos quais os autores ajuntam, naturalmente, "caracteres acessórios".

2. Os fatôres que contribuíram igualmente para o *devir histórico* das nações, tais como a Religião e a Igreja, as dinastias, as doutrinas e os movimentos econômicos e filosófico-sociais, a extensão dos meios de comunicação, etc., não são mencionados, e não podem, contudo, ser perdidos de vista.

3. Cabe observar o paralelismo entre os conceitos de nação e os diferentes conceitos concernentes ao homem.

Em certo sentido, o homem é tudo, mas sua verdadeira humanidade não se revela senão na racionalidade. Assim também, a nação é, em certo sentido, tudo quanto indicamos acima. Todavia, sua essência reside, certamente, em seu fundamento pessoal, moral e universalmente humano.

(*) A frase de Renan é famosa, como, aliás, todo o texto do qual faz parte, a conferência "Qu'est-ce qu'une nation?". As passagens essenciais dessa conferência estão na antologia *Éléments de Sociologie, Textes choisis et ordonnés,* de C. Bouglé e J. Raffault, Publications du Centre de Documentation Sociale de l'École Normale Supérieure, Alcan, Paris, 2.ª ed., 1930, págs. 205-208. Dizia Renan: "Uma nação é (...) uma grande solidariedade constituída pelo sentimento dos sacrifícios já feitos e dos que ainda estamos dispostos a fazer. Supõe um passado; resume-se, todavia, num fato tangível: o consentimento, o desejo claramente expresso de continuar a vida comum. A existência de uma nação é (perdoai-me esta metáfora) um plebiscito de cada dia, como a existência do indivíduo é uma afirmação perpétua da vida". (Nota dos trads.)

(3) Boutroux, *The french idea of nationality* (*Philosophy and War*), pág. 162.

4. As teorias variam de uma nação para outra, segundo a evolução que as nações seguiram e segundo a concepção que têm de si mesmas.

5. Os quatro fatôres subjetivos estão em íntima conexão (*as teorias francesa, inglêsa, norte-americana*). O mesmo se dá com os fatôres objetivos (*teoria alemã*).

A teoria francesa considera a base pessoal e humana. Para ela, a Nação é o intermediário entre o homem e a humanidade.

O alemão vê, antes de tudo, o fundamento histórico-social (a cultura). O indivíduo e a humanidade, êsses dois pólos da vida humana, correm sempre o risco de ser, por êle, perdidos de vista.

A verdade está na síntese das duas doutrinas. A teoria francesa e a teoria alemã percebem ambas uma parte essencial da verdade, mas apenas uma parte. Fatôres subjetivos e objetivos, conscientes e inconscientes, pessoais e histórico-sociais, contribuíram para a formação de uma nação viva, tal como a alma e o corpo concorrem para a vida do indivíduo. É o que devemos ressaltar. Mas, primeiramente, convém deixar aparecer a solução geral, antes de examinar em particular as principais teorias.

3. *A doutrina racial*

Comunidade de sangue, de raça, unidade biológica, eis o fundamento da nação.

Teoria naturalista. – Cabe distinguir: o princípio *psicológico* de raça, por exemplo, quando se fala das raças francesa, alemã, anglo-saxônia (conceito que se confunde com o de "povo", de "cultura", e do qual falaremos adiante) e o princípio *biológico* de raça, que consideramos aqui.

Segundo o princípio biológico, o gênero humano se compõe de tipos claramente determinados, diferenciados pela estrutura anatômica e fisiológica. A doutrina rácica parte dêsse princípio para explicar tôda a vida intelectual: as mais altas manifestações do espírito humano não passam, no fundo, de produtos de um processo biológico. A raça é um produto natural ao qual tudo se reduz, até a nação.

O dogma capital da doutrina rácica vem a dar nisto:

1. O gênero humano compõe-se de raças típicas nìtidamente diferenciadas.
2. Há raças inferiores e raças superiores.
3. A raça, quanto mais pura, mais forte.
4. A hereditariedade física é todo-poderosa na vida das raças.
5. O fator raça é *o* fator em tôda a história, em tôda a vida do espírito.

E assim a biologia da raça humana se torna a suprema côrte perante a qual devem ser tratadas tôdas as questões respeitantes à vida. Assim como, segundo o Naturalismo, a vida psíquica individual reve ser reduzida ao cérebro, a vida intelectual coletiva do gênero humano é reduzida às qualidades fisiológicas da raça.

A essa doutrina devem opor-se os fatos e as considerações seguintes:

1. **O corpo e a alma.** – Tratamos atrás da dependência existente entre o pensamento e o cérebro, entre o corpo e a alma. O cérebro é condição necessária à vida do espírito e, todavia, insuficiente; sua interdependência não é interior, mas puramente exterior. Assim, com a raça. Sua influência sôbre a vida do espírito não apresenta qualquer dificuldade, é, antes, de ordem natural e devemos contar com isso. Mas querer, em razão dêsse fato, reduzir a vida do espírito a produto das qualidades da raça, constitui um não-senso.

2. **O conceito de raça é pouco claro.** – Tentou-se de tôda forma achar um princípio que servisse de base para classificação das raças. Blumenbach dividia as raças segundo a forma do crânio (alongado, encurtado); Topinard e Cuvier segundo a côr da pele e a forma do nariz; Müller segundo a côr dos cabelos, etc.

Essas classificações muito diversas mostram a falta de nitidez do conceito de raça. Quanto tôdas essas marcas exteriores são superficiais e inutilizáveis! São encontradas em tôdas as famílias um pouco numerosas.

Um pesquisador de marca, Fr. Boas, assim resume suas observações:

"Se examinarmos todos os dados e tôdas as considerações, torna-se manifesto que, não obstante tôdas as tentativas, ainda não se *descobriram*

para as raças caracteres distintivos dos quais se possa tirar partido. Disso podemos concluir que se as diferenças entre as raças são tão insignificantes, podem ser totalmente desprezadas quando se trata dos povos europeus de parentesco relativamente próximo"(4).

SPENGLER vai mais longe e declara:

"Uma classificação fixa das raças, essa aspiração de tôda a etnografia, é impossível (...) A raça é essencialmente anti-sistemática. No fim de contas, cada indivíduo constitui sua própria raça"(5).

3. **Forma do crânio e capacidade intelectual.** — Houve sobretudo empenho em encontrar, no volume e na forma do crânio, uma distinção típica entre as raças e, daí, deduzir as diferenças em sua vida intelectual. Convém interrogar os cientistas competentes a respeito do estado desta questão. O etnólogo norte-americano BOAS escreve:

"Aqui nos encontramos ainda uma vez ante o fato de que as diferenças *individuais* na estrutura e no volume do crânio, na mesma raça, são tão grandes que, em comparação com isso, as *diferenças de raça* parecem fracas e insignificantes"(6).

O etnólogo alemão J. RANKE chega à mesma conclusão:

"O que o gênero humano, tomado no conjunto, nos apresenta sob o aspecto das formas diversas do crânio, encontra-se em cada tribo, e até em *cada grande comuna:* podem-se encontrar tôdas as *diversas formas cranianas,* desde as extremas, as mais afastadas, até as formas intermediárias mais delicadas"(7).

Oswald SPENGLER caçoa de tôda essa teoria rácica:

"Se existe uma vida rácica, manifesta-se com tôdas as formas cranianas imagináveis. A *coisa principal* não são os ossos, mas antes a *carne,* o *olhar,* a *mímica* dos traços do rosto. Fala-se tanto numa raça indo-germânica. Mas haverá crânios dessa raça? E se não houver, que pobre história de raças não se deve escrever quando tudo se reduz a uma questão de ossos e de crânios! Prova peremptória seria examinar, de uma vez por tôdas, homens que apresentassem as pretensas distinções de raças mais diversas, por meio de um *aparelho "Roentgen"* e avaliar o "título da raça". Verificaríamos, sob a impressão do ridículo, que "a raça *teria desaparecido sùbitamente*"(8).

Foram tais os preconceitos nesse terreno, que homens se puseram a praticar a craniologia comparada, com o fim de encontrar aí uma prova científica da superioridade da raça branca. As verificações provaram que não há "eleitos" no reino dos crânios. Seria interessante reler o que se escrevia, por volta de 1880, sôbre os japonêses, e igualmente sôbre os negros, e comparar essas afirmações com o que essas raças nos mostram atualmente em matéria de dons do espírito.

(4) Franz BOAS, *Kultur und Rasse,* Leipzig, 1922, pág. 94.
(5) O. SPENGLER, *Der Untergang des Abendlandes,* 1922, II, pág. 155.
(6) *Op. cit.,* pág. 87.
(7) J. RANKE, *Der Mensch,* 1912, II, pág. 205.
(8) *Op. cit.,* pág. 154.

Pureza e fôrça das raças. — Os teóricos da raça, em particular CHAMBERLAIN em seus *Fundamentos de século XX,* lançaram a seguinte fórmula como dogma: "Pureza de raças significa fôrça da raça; mistura de raças significa enfraquecimento"(*).

Cabe aqui assinalar que na Europa não há mais raça pura. Quanto ao enfraquecimento das raças misturadas — feita abstração de alguns casos de raças muito distanciadas uma da outra — o contrário parece històricamente provado. Povos poderosos, que mandaram no mundo, sempre nasceram onde dois grupos étnicos fundaram juntos um Estado, por exemplo a Hélade e Roma; árabes e espanhóis; normandos e inglêses; eslavos e mongóis(9). Há o exemplo da América, onde "se opera a mais formidável mistura de raças que o mundo já viu" e nem por isso deixa de ser o país da "vida intensa". Contràriamente, temos a China que, com raça relativamente pura, continua o que era há séculos(10).

A herança social. — Há um quarto de século não se falava senão de hereditariedade *física,* de qualidades corporais e psíquicas inatas. Daí resultou, em grande parte, o fanatismo racial.

Atualmente, quando chegamos à herança *social,* a hereditariedade física e, com ela, as qualidades raciais inatas tornaram-se fator de segunda ordem. As disposições fisiológicas que um grupo de homens traz ao nascimento, e as disposições psíquicas delas resultantes, nada mais oferecem de decisivo. O peremptório é a tradição social, histórica, o capital intelectual das gerações precedentes, o saber, a língua, a literatura, transmitidos depois do nascimento, pelo meio, pelo ensino, pela educação. Os diversos graus do desenvolvimento intelectual não se devem explicar tanto pela hereditariedade física, mas antes pela herança social.

(*) V., a respeito da questão da "pureza" e da mistura de raças, a exposição que se contém no derradeiro capítulo do pequeno excelente livro de P. LESTER e J. MILLOT, *Les races humaines,* vol. 192 da "Collection Armand Colin", Colin, Paris, 2.ª ed., 1939, págs. 196-209. (Nota dos trads.).
(9) NICOLAI, *Die Biologie des Krieges,* I. B., pág. 272.
(10) Mc DOUGALL, *The group mind,* pág. 244.

O teste do desenvolvimento intelectual está na tradição social. Para mais amplos pormenores acêrca do conteúdo e valor dessa concepção, remetemos ao estudo de B. KIDD.

Disposições rácicas e contribuições culturais. – Partindo do conceito de herança social, basta um passo para admitir as idéias de BOAS sôbre *"a apreciação das raças humanas"*.

BOAS assenta êste princípio: "As contribuições culturais das raças não constituem norma para seus talentos culturais".

É o pensamento orgânico de sua obra, que causou sensação. É-nos impossível lembrar aqui todos os fatos que invoca, mas sua conclusão concorda inteiramente com as idéias de B. KIDD nessa matéria:

"Acontecimentos históricos, circunstâncias sociais", diz, "foram bem mais importantes para o desenvolvimento da raça que os dons naturais e daí se segue que as contribuições da raça não podem ser tomadas como medida de seus dons hereditários.

"Nossas pesquisas provam: *a*) que as diferenças *entre povos cultivados* e *povos pobres de cultura* são, em muitos aspectos, mais aparentes que reais; *b*) que as ações baseadas no desenvolvimento característico dos estados *sociais* dão fàcilmente a impressão de que as qualidades de espírito dêsses povos são diferentes, enquanto a verdadeira distinção se baseia em *estados sociais*.

"Não há razão alguma que permita admitir que as massas pertencentes a outras raças não *poderiam chegar ao mesmo grau de cultura das raças brancas*"(11).

BOAS não emprega o têrmo técnico "herança social", mas a coisa que êsse têrmo designa constitui a essência de seu livro notável.

É, pois, uma ilusão, um preconceito da raça branca, acreditar que suas conquistas científicas e técnicas devem ser levadas à conta de seus talentos raciais.

Observemos que o têrmo "raça", se nêle compreendermos a herança social, já não é um conceito biológico, mas sociológico.

Homogeneidade das raças. – O conceito biológico de raça permitia supor a existência do homem-animal. Quebrando o ciclo da hereditariedade física, abriu-se caminho para a homogeneidade fundamental das raças. Estas não são diferentes em natureza, mas em cultura; entre elas não existe diferença de natureza, mas de grau.

(11) *Kultur und Rasse*, págs. 17, 124 e 98.

W. WUNDT concorda:

"Um pretenso povo-natureza, sem qualquer traço de cultura, *não existe*(. . .) Não há na alma dos povos de cultura superior instinto algum que já não exista nos povos primitivos (. . .) Em qualquer povo da terra, há um *minimum de cultura*"(12).

Em BOAS, essa transição é manifesta. Desde o instante em que estabeleceu a transmutação do conceito de raça, encontra-se imediatamente em face do pensamento central de seu livro *A homogeneidade geral dos caracteres culturais,* no qual assim se exprime:

"As particularidades da vida intelectual dos povos pobres em cultura são fortemente exageradas; as qualidades intelectuais da humanidade são, em todos os povos, muito mais homogêneas do que ordinàriamente se acredita (. . .) Em tôda parte encontram-se as mesmas leis a reger pensamento e vida intelectual comum"(13).

Vida do espírito e raça. – Admitida essa vida geral do espírito, estávamos igualmente no caminho de admitir sua influência sôbre as qualidades da raça. A alma não é sòmente dependente do corpo, mas, inversamente, "é a alma que talha o corpo" (SCHILLER).

E assim chegamos a transmutar o conceito biológico de raça. As qualidades físicas encontram-se igualmente sob a influência da vida intelectual. A mesma raça, por exemplo os judeus, mostra-se de tipo diferente segundo o povo no qual se estabeleceu.

Conclusões. – 1) *"O problema das raças é um dos capítulos mais acerbos da ciência humana"*, escreve o Prof. NICOLAI(14).

Esbarra-se constantemente em preconceitos de raça, em motivos políticos e egoístas, que se pretendem cobrir de um manto científico.

2. Aqui vem a propósito a observação de SPENGLER concernente ao espírito da ciência moderna quando se trata dos problemas da vida:

"Na época do darwinismo, a ciência tornou fácil o problema das raças. Quanto o conceito de que se serve é *superficial, grosseiro, mecânico!* Êsse conceito abrange, de comêço, certo número de caracteres sensíveis, grosseiros, tais como são verificados quando das pesquisas anatômicas, em *cadáveres* portanto. Do exame do corpo, na medida em que *vive,* não se trata.

(12) *Völkerpsychologie,* VII, *Die Gesellschaft,* págs. 120-121.
(13) *Op. cit.,* pág. 115.
(14) *Die Biologie des Krieges,* pág. 147.

4. *O federalismo na doutrina da educação*

1. ***Pedagogia moderna e pedagogia cristã.*** – Essa antinomia também pode perfeitamente ser enunciada assim: *"Progresso e Tradição"*, *"o Nôvo e o Velho"*, no domínio da pedagogia.

Em sua própria pesonalidade e em sua obra, FOERSTER se mostra como a encarnação viva da síntese entre os dois princípios que acabamos de enunciar. Em todos os domínios, percebe constantemente quanto "o nôvo é velho" e quanto "o velho é nôvo"; esforça-se, em tôdas as obras, por dar demonstração nova de antigas verdades. No domínio da pedagogia, em particular, é um renovador como nenhum outro; foi, em grande parte, graças a êle, que aprendemos a conhecer a pedagogia norte-americana; foi êle um dos primeiros em tirar as conseqüências pedagógicas das doutrinas de FREUD, JAMES, BERGSON, NIETZSCHE, EUCKEN, SCHOPENHAUER. E como é hábil em utilizar a psicologia literária de um TOLSTOI, de um DOSTOIEWSKY, de um IBSEN, de um BJÖRNSON e de outros! É o mais moderno entre os pedagogistas modernos.

Por outro lado, ninguém mostrou tão vigorosamente que nada é velho demais para ser verdadeiro. Melhor que ninguém, restabeleceu o prestígio da tradição: o Antigo e o Nôvo Testamento, PLATÃO e SÃO PAULO, Santo AGOSTINHO e DANTE, PASCAL e PESTALOZZI, São FRANCISCO e TOMÁS DE KEMPIS, GOETHE e SCHOPENHAUER, etc.

"Para aprofundar *os problemas fundamentais de sua missão*, os educadores não podem aprender em parte alguma como nos *autores clássicos* que penetraram no Cristianismo e o pintaram em tôda a profundeza (...) É *tolice* acreditar que o valor de um livro depende da época em que foi escrito. Só um cego pode negar que, sôbre a vida *interior*, as grandes fontes do Cristianismo podem ensinar-nos bem mais que a literatura *moderna*". (*A. u. F.*, pág. 171).

"A grande *superestimação da literatura moderna* no domínio da filosofia, da pedagogia e da psicologia, é devida à grande *ignorância dos tesouros espirituais da Igreja*". (*A. u. F.*, pág. 169).

Como realizou FOERSTER a síntese entre o progresso e a tradição?

Pelo fato de haver esquadrinhado na realidade da vida até as profundezas do imutável; pelo fato de haver penetrado o lado eterno do ideal da vida, FOERSTER pôde, como ninguém, soldar numa unidade o progresso e a tradição.

"Cristo não é o passado, mas o presente vivo e o futuro inesgotável. Cristo, o Eterno, o supratemporal que nos mostra o "avante" ilimitado, é aquêle que nos libera do passado sem entregar-nos ao presente ou sem fazer de nós o extravagante do futuro. Êle nos entrega a verdade imperecível, que abarca tôda a realidade da vida e nos dá a possibilidade de fazer justiça a cada estado e a cada tarefa histórica, e de pôr, entretanto, todo o temporal a serviço de um fim e de um bem supratemporal. A tradição dessa verdade eterna dá ao cristão um ponto de vista livre, acima de tôdas as outras tradições. O homem moderno se torna escravo das tradições humanas". (*K. K.*, pág. 71).

2. ***Psicologia e Pedagogia.*** – Existe profunda antinomia em nossa pedagogia moderna: uns se perdem inteiramente na psicologia, no estudo da criança tal qual é; outros se situam exclusivamente no ponto de vista da pedagogia. Encontramos essa antinomia posta em evidência em FOERSTER sob o título de pedagogia *norte-americana* e pedagogia *européia.*

Aqui, igualmente, FOERSTER toma posição: para êle não há optar por uma, nem por outra, mas acolhê-las a ambas. Por uma concepção mais profunda do problema, chega a conciliar, ainda aqui, os dois exclusivismos.

"A educação não consiste sòmente na adaptação do educador ao aluno, mas, pelo menos igualmente, na adaptação do aluno ao educador. O unilateralismo do pedagogista europeu consistiu até aqui no fato de que se não desceu o bastante até o aluno concreto, de que se lhe puseram muito pouco as faculdades superiores a serviço da educação.

O unilateralismo do pedagogista norte-americano consiste no fato de que a gente se coloca exclusivamente no ponto de vista *psicológico*, e não é raro que se esqueça totalmente a educação; noutras palavras, pelo fato de descer demasiado, a gente se esquece completamente de elevar, de educar; pelo fato de apegar-se ùnicamente ao subjetivo, a gente se esquece do encaminhamento do subjetivo pelo objetivo (...) Essa síntese pedagógica não passa de símbolo da síntese geral em todos os domínios da vida cultural: a síntese entre o respeito justo e necessário da ordem objetiva e da alma individual, e a incorporação, também necessária, da alma individual na ordem objetiva". (*S. u. S.*, Vorwort V).

3. ***Realismo e idealismo.*** – Embora já indicada várias vêzes, importa, todavia, falar ainda uma vez dessa antinomia, por ocupar lugar central na pedagogia de FOERSTER.

A pedagogia moderna se perde num realismo sem ideal ou num idealismo sem o senso da realidade. Essa antinomia acarreta as mais deploráveis conseqüências no terreno prático.

Conhecimento e amor à criança devem andar a par. Um e outro não se harmonizam senão na ciência cristã da vida, e na

Por outro lado, cabe observar que não há nação sem cultura; mas ligar tôda cultura a uma nação é impossível: há igualmente uma cultura universalmente humana, cujo substrato é todo o gênero humano; há também centros de cultura, como, por exemplo, a cultura ocidental, que se estende a tôda a civilização ocidental.

Os alemães alegaram a "cultura nacional" e a "nação cultural". A Alemanha e a Itália tornaram-se, com efeito, "Nações", tomando consciência de sua própria vida cultural. Na realidade há, pois, "nações culturais". Daí não resulta, contudo, que a cultura seja o fundamento da nação.

4. ***A língua e a nação.*** — A comunhão da língua pode desempenhar papel capital no processo de desenvolvimento de uma nação. A língua é o foco intelectual do espírito do povo.

Mas a comunhão de língua não implica, essencialmente, comunhão de nacionalidade, como o mostram a Inglaterra, os Estados Unidos da América, a Irlanda, a Holanda e a Flandres. Por outro lado, a diversidade de línguas não implica diferença de nacionalidade, como, por exemplo, mostra a Suíça.

Assim, a língua pode desempenhar papel considerável no nascimento de uma nação; mas daí não resulta que *a* nação se confunda necessàriamente com a unidade de língua.

5. ***Estado e nação.*** — Ao lado das nações culturais, há nações-Estados, como a França e a Inglaterra. Aqui, a nação saiu da comunidade política. A consciência política serviu de fundamento para a consciência cultural. Eram nações-Estados e se tornaram nações culturais, ao passo que a Alemanha e a Itália eram, de comêço, nações culturais e se tornaram nações-Estados.

O elemento "cultural" e o elemento "político" da nação estão, pois, conexos no devir das nações contemporâneas. Mas êsses dois elementos não se confundem; e não deixa de ser importante destacar a distinção entre "nação" e "Estado".

O Estado é comunidade de autoridade; a nação é comunidade de tradições.

O Estado é comunidade no espaço; a nação é comunidade no tempo.

O Estado é regulamentação exterior da vida; a nação, realização interior da vida.

O Estado é comunidade institucional, jurídica, voluntária; a nação é comunidade de espírito.

O Estado extrai a fôrça da unidade; a nação, da liberdade.

O Estado é regulador; a nação é poder criador da vida intelectual.

O Estado é estático, mecânico, centralizador; a nação é dinâmica, orgânica, federal.

O Estado une por coerção; a nação, por inspiração.

O Estado é um organismo político; a nação é um organismo psíquico e social.

O Estado constitui o elemento paternal; a nação, o elemento maternal da comunidade.

O Estado vive da lealdade; a nação, do amor.

Que o "Estado" e a "nação" não se confundem resulta do fato de que, acima da política de partido, todos os grandes países se encontram ante o seguinte problema: harmonização da vida política e da vida nacional, unidade e liberdade, forma e vida, centralismo e federalismo.

5. *Crítica das doutrinas subjetivas*

A nação é uma criação subjetiva, seja da "unidade de consciência", seja da "unidade de sentimentos, de idéias ou de vontade". A nação é o indivíduo humano em grande.

Aqui nos encontramos em presença do liberalismo, que tão poderosamente influenciou a França e, sobretudo, a América. Era a doutrina dos "direitos do homem" aplicada à vida do grupo chamado nação.

Bastarão algumas observações. O liberalismo é ligado ao individualismo, que será discutido mais tarde.

No princípio acima enunciado descobre-se um lado inteiramente outro da nação, notadamente o lado individual, pessoal, moral.

Aí também se encontra o lado verdadeiro das doutrinas subjetivas. Mas aí, também, essa verdade continua unilateral: a nação deve explicar-se pelo indivíduo, mas êste deve igualmente ser visto e explicado à luz da nação.

Unilateralismo das duas doutrinas. — No fundo, as duas doutrinas, objetiva e subjetiva, continuaram ambas em seu unilateralismo. E êsse unilateralismo mostra-se melhor examinando-se os diversos pontos de vista e os contrastes das duas doutrinas.

1. A doutrina alemã explica o indivíduo pela nação.
   A doutrina francesa explica a nação pelo indivíduo.
2. A doutrina alemã não vê senão os direitos da nação.
   A doutrina francesa não vê senão os direitos do indivíduo.
3. Para a Alemanha, a nação e o Estado são o pólo em tôrno ao qual gravita a vida.
   Para a França, a vida lança raízes no indivíduo.
4. Os alemães sacrificam a humanidade à nacionalidade.
   Os franceses sacrificam a nacionalidade à individualidade.
5. Os alemães só conhecem a liberdade do Estado.
   Os franceses só conhecem a liberdade do indivíduo.
6. A doutrina alemã vem a dar no coletivismo nacional (Unidade).
   A francesa começa e acaba no liberalismo (Liberdade).
7. A doutrina alemã degenera em centralismo.
   A doutrina francesa é constantemente ameaçada pela anarquia.

Síntese das duas doutrinas. — Na transformação das nações modernas, uma ou outra das duas doutrinas pode ter sido predominante; nações nasceram como unidades, como nações culturais, tais a Alemanha e a Itália. Na América, foi sobretudo a unidade de idéias, de vontade, a consciência da personalidade livre que deram nascimento à nação.

Mas o problema é inteiramente outro: que é que mantém a nação? qual o fim da nação?

À nação se aplica também o que ARISTÓTELES disse da comunidade: *nasce* em razão da vida, mas *existe* em razão de uma vida digna do homem. A precisão, as necessidades da existência, o instinto exterior de conservação, o instinto de liberdade, podem aparecer como elementos principais na transformação das nações; mas essencialmente os fatôres objetivos *e* subjetivos, internos *e* externos, constituem os pilares de *tôda* a vida nacional.

Pouco importa onde se encontrem as raízes das nações modernas; seja em fatôres internos, seja em fatôres externos, sua manutenção, seu desenvolvimento, sua dinâmica, seu futuro dependerão de saber se elas estão em condições de criar uma síntese, uma harmonia viva entre os *elementos de unidade* e *de liberdade*, entre *nação* e *indivíduo*, entre *Estado* e *personalidade*, entre *nacionalidade* e *humanidade*. Nesse sentido, o problema capital das nações modernas reside nisto: achar uma síntese entre a doutrina alemã e a doutrina francesa.

1. Tôda a vida social repousa na síntese de dois princípios fundamentais: por um lado, o instinto de dignidade pessoal, de autonomia, de particularismo, de individualidade, de liberdade; por outro, o instinto de socialidade, de unidade, de coerção, de vida superindividual, de obediência, de organização.

Pela síntese dessas duas fôrças fundamentais mantém-se tôda a vida social.

2. No domínio nacional encontramos duas direções capitais, representadas unilateralmente pela doutrina francesa e pela doutrina alemã.

A doutrina alemã não viu senão uma lei de vida: a lei da comunidade; não conhece senão os direitos nacionais e do Estado, organização, cultura, unidade. Deve ser humanizada, reconhecendo os "Direitos do homem" e os deveres da nação ante o indivíduo e ante as outras nações.

A doutrina francesa, ao contrário, visou exclusivamente à mantença da segurança, da liberdade do indivíduo. Perdeu de vista que a vida coletiva nacional constitui elemento vital para o indivíduo; que êste não se faz homem completo senão preenchendo deveres sociais, assimilando a vida intelectual social e submetendo-se à disciplina da nação.

3. Em 1913, E. BOUTROUX, em conferência proferida em Berlim, declarou: "A Alemanha e a França não são contrárias, mas complementares". O espírito da Alemanha e da França é expresso em suas doutrinas de nação, as quais também não são contrárias, mas "complementares". "Organização sem respeito dos direitos do homem" falta sempre onde tôdas as espécies de fôrças devem associar-se; cultura da personalidade sem a disciplina da cooperação engendra desordem, onde, no fim das contas, a própria personalidade deve perecer(18).

(18) FOERSTER, *Der Voelkerbund als Kulturgemeinschaft*, Ludwigsburg, 1920, pág. 4.

Consideradas em si mesmas, tôdas as doutrinas sôbre a nação se mostram incompletas. Em certo sentido, as doutrinas objetivas visam ao corpo, as subjetivas à alma. Só a síntese dêsses dois elementos está em condições de produzir e de manter a verdadeira nação forte. E essa síntese não pode ser obtida a não ser que as relações mútuas entre nação e indivíduo sejam consideradas à luz de um ponto de vista supranacional, isto é, à luz da idéia cristã de comunidade.

6. *A comunidade cristã dos povos*

O fim da nação, exatamente como o do indivíduo e da sociedade, não pode ser compreendido em seu sentido profundo se não nos colocarmos sob a égide da concepção cristã da vida e se não nos pusermos a serviço da comunidade cristã dos povos.

As relações entre indivíduo e nação, as de uma nação com outra e com a humanidade, não podem ser percebidas exatamente se não as associarmos à idéia cristã de Sociedade, atrás exposta. A nação não é, com efeito, mais que concretização da Sociedade. Podemos, pois, resumir sucintamente nossas idéias:

1. As nações nasceram da comunidade cristã dos povos.

"Pelo Cristianismo", escreve o sociólogo Constantin FRANTZ, "as nações se tornaram o que são." Não foi por acaso que as nações não se formaram senão no Ocidente; só poderiam florescer em solo cristão.

Chamando o homem para um destino eterno e ligando o homem a Deus, o Cristianismo ao cabo de contas libertou o indivíduo de si mesmo, de seu meio, de sua condição e lhe abriu o caminho da eternidade. Assim, o Cristianismo libertou tôdas as relações da vida humana. Assegurou a autonomia da família, pondo-a a serviço do destino eterno do homem. Chamou igualmente à vida a individualidade dos povos, não com isolá-los, mas com prescrever-lhes um fim superior, notadamente o de sustentar o homem, a família, os indivíduos que a nação abraça em seu seio, e com sustentar a humanidade em sua ascensão para Deus.

2. O Cristianismo é a Fonte de Juventa das nações modernas.

As nações medraram num solo cristão; só nesse fundamento podem sarar e rejuvenescer.

Que a nação existe para si mesma, que é o fim supremo ou o bem absoluto — eis um êrro fundamental aos olhos do Cristianismo. A nação tanto pode servir a Satã como a Deus. Nenhuma comunidade humana é superior à natureza humana: isto é, não está acima da dualidade humana, acima da carne e do espírito, acima da natureza e da inteligência, acima do bem e do mal. Assim como cada indivíduo, a nação traz na fronte o estigma de Caim: pode tornar-se, para a vida, tanto um vulcão como uma fonte de amor.

Só o Cristianismo permite penetrar até a mais profunda realidade essa dualidade de natureza da nação.

Só o ideal cristão está em condições de vivificar e animar o que a nação tem de melhor com vistas a uma vida humana mais rica e com vistas à própria nação.

Desde o advento do Cristianismo, a morte não existe mais para as nações, com a condição de que se retemperem nessa eterna Fonte de Juventa, que renunciem ao espírito de dominação, à presunção, ao egoísmo, à divinização própria, e consintam em desempenhar sua tarefa moral: pôr-se a serviço da verdade, da justiça, da caridade, da destinação eterna do homem e da glorificação do Criador.

3. O nacionalismo é o maior dos males para a própria nação (R. TAGORE).

Tal como o individualismo causou, em grande parte, a morte das grandes personalidades autônomas, poderosas, originais e conscientes de si mesmas, e deu, pois, no contrário do que se pretendia, assim também a doutrina da autonomia incondicionada, do culto da nação, envereda pelo caminho do suicídio da nação. O nacionalismo não passa de transplante, no terreno nacional, da "transmutação de todos os valôres" de NIETZSCHE. Colocar a nação *jenseits von Gut und Böse* (para além do bem e do mal) não é, ao cabo, matar a moral, é matar a nação.

"Super-homens que não são bons são monstros" (CHESTERTON). Assim também, as nações que não têm outros cuidados além da própria manutenção e expansão, embora ao preço de mentiras, injustiças e outros procedimentos imorais, tomam pela estrada que leva à ruína. Podem ainda exteriormente despedir certo brilho, mas desmoronam por decomposição interior, por ausência de fôrça vital interna e de organização.

No fim de contas, a nação é impotente para manter por si a própria vida: vive do que é supranacional, do que é humano, do que é próprio à personalidade, isto é, de moralidade, de religiosidade. Por isso, a nação não é o supremo valor de vida, tal como a nacionalidade não é a pedra de toque da moralidade.

Moralidade = Nacionalidade

Proclamando-se ela própria a norma do bem e do mal, do são e do malsão, do justo e do injusto, do verdadeiro e do falso, a nação a si mesma se solapa. As nações que professam o nacionalismo sob a doutrina do para além do bem e do mal (*jenseits von Gut und Böse*) estão no caminho da bancarrota.

A nação não pode trabalhar para sua verdadeira sustentação se não tiver a consciência do dever de tender para um bem que está fora e acima dela: isto é, a salvação do indivíduo em seu seio, a salvação das nações vizinhas; o reino da verdade, do direito e da moralidade acima dela e os direitos de Deus, que abrangem o todo.

4. A comunidade cultural das nações.

Não é apenas do ponto de vista moral que as fontes de vida das nações se encontram fora delas. Até sob o aspecto cultural, nenhuma nação está em condições de manter a própria vida.

A vida econômica internacional já dá prova disso. E isso é ainda bem mais verdadeiro quando se trata da cultura do espírito. Sem a Judéia, sem a Grécia, sem Roma, sem a Idade Média, sem a Renascença, nação alguma européia pode explicar-se. E em nossa época de comunicações rápidas, de relações intelectuais intensas, querer isolar uma nação, é arrancá-la da carne viva do organismo cultural e cortar-lhe a artéria vital.

A expressão de GOETHE: *William (Shakespeare) Stern der höchsten Höhe, der verdanke ich, was ich bin!* [19] é de molde a mostrar-nos que os grandes gênios não se acreditavam "originais" mas simplesmente "espelhos criadores". E isso não se aplica apenas à literatura, mas também à arte, à filosofia, à religião, à ciência, à técnica. Nação inteiramente original no campo da cultura é sonho: a dura realidade é inteiramente outra; é dependência, serviçalismo e educação recíprocas das nações, as quais se completam mùtuamente e, tôdas juntas, formam a comunidade cultural dos povos[20].

(19) "William, a ti, estrêla de primeira grandeza, devo o que sou".
(20) Cf. M. SCHELER, *Vom Ewigen in Menschen*, págs. 250 e segs., e Prof. NICOLAI, *Die Biologie des Krieges*, vol. II.

5. Tôdas as doutrinas que não fixam para o homem outro fim supremo senão o civismo, estão condenadas à falência[21].

O verdadeiro para a nação é ainda mais verdadeiro para o Estado. Êste é uma comunidade jurídica, econômica, política, que visa ao bem do povo e, por causa disso, exerce sôbre o indivíduo e sôbre a humanidade seu direito, sua autoridade, sua fôrça, sua liberdade, seu poder. Só os povos que formam um Estado se tornam grandes; só as nações feitas Estados sobem esforçadamente o aclive de uma vida cultural superior. O indivíduo, a alma, a humanidade, carecem do Estado para sua evolução.

Mas o Estado não é apenas um senhor; é, ao mesmo tempo, servidor. Como ser econômico, o homem lhe deve obediência; mas o Estado não tem direito algum sôbre a vida do espírito, sôbre a consciência, sôbre o fôro íntimo do homem. O Estado não é nem deus, nem individualidade e, pois, deve reconhecer um direito que lhe é superior, porque a razão e a consciência valem mais que o Estado, constituem a pedra angular da própria existência do Estado.

Nesse sentido, o Estado vive da consciência ético-religiosa do indivíduo. O Estado vive do que é alma, humano, moral. A manutenção profunda do Estado depende da fidelidade à consciência, do amor ao dever, do espírito de justiça e de obediência, demonstrados pelo cidadão. A organização exterior do Estado repousa, em suma, na organização interior da alma.

O princípio "O bem-estar do Estado é a suprema lei da vida" é uma concepção pagã do Estado, é a alma do politismo. Semelhante politismo é o maior inimigo do próprio Estado. O Cristianismo, que falou ao homem de seus deveres de consciência e de salvação, de seus deveres para com a alma e para com Deus, aprofundou a vida cívica no fôro íntimo da vida psíquica individual. Por outro lado, criando a Igreja ao lado do Estado, o Cristianismo, do mesmo passo, alargou o horizonte do Estado e o tornou atento à realidade humana.

Fazer absorver o homem pelo cidadão, a vida pelo Estado, a concepção da vida pelo politismo, é banir totalmente o Cristianismo do mundo e tomar como regra essa doutrina de vida da qual a Antigüidade viveu, mas da qual também pereceu.

E assim a grandeza de um Estado não repousa nem na extensão, nem na fôrça armada, nem no número dos habitantes,

(21) SAITSCHICK, *Der Staat*, pág. 107.

nem na riqueza, nem no comércio e na indústria, nem nos progressos científicos, mas antes na fôrça moral e religiosa de seu povo, na fidelidade às leis da consciência e, ao cabo, na religiosidade.

6. *O patriotismo degenera em vício desde que dêle façamos a virtude suprema* (CHESTERTON).

Há uma hierarquia dos valôres de vida: os bens temporais devem estar subordinados aos eternos, os bens inferiores aos superiores. Há também uma hierarquia na caridade. "A virtude", diz Santo AGOSTINHO, "é a ordem da caridade".

Sem a disciplina dessa ordem, sem a hierarquia na caridade, a virtude degenera e dá em vício. O amor patriótico sem o amor a Deus é perigoso. Amor que nada admita de superior à Pátria desempara o homem e acaba por desamparar a pátria. "Só quem reconhece Deus acima das nações encontra também o verdadeiro liame que o prende à pátria"(22).

O nacionalismo e o politismo isolam a nação e o Estado do conjunto do organismo do gênero humano, do conjunto da ordem humana, moral e religiosa: essas doutrinas não podem criar senão um patriotismo bulhento, irreal, artificial, pomposo, calculado, insincero.

O patriotismo nacionalista e político engendra um patriotismo de classe, de guerra, de interêsses, um patriotismo pagão.

O verdadeiro patriotismo *begins at home!* O espírito do verdadeiro patriotismo se forma na atmosfera moral e religiosa onde vivem o indivíduo e a família. O valor do amor patriótico está em seus móveis.

Um amor patriótico que não tem na base o espírito de justiça, de verdade, de humanidade, de moralidade, de caridade cristã, de religiosidade, numa palavra, de algo de superior à alma e à pátria, não tem utilidade alguma para esta. Ao patriotismo também se aplica o dito do poeta: "Não te quereria tanto, minha bem-amada, se não amasse minha honra mais que a ti". O homem leal, o pai e a mãe na acepção da palavra, o filho digno dêsse nome, o homem de moral, o homem de honra, o verdadeiro cristão é, ao mesmo tempo, o melhor patriota e o melhor cidadão.

(22) SAITSCHICK, *Der Staat*, pág. 127.

7. *Pedagogia nacionalista e política.*

Como o homem é mais que o patriota e o cidadão, importa que a pedagogia nacional e cívica esteja ìntimamente unida à pedagogia individual.

A pedagogia nacionalista e política radical desampara a alma tanto quanto a pedagogia radical-socialista. A formação do homem está na base de tôda cultura nacional e cívica. Remetemos aqui à nossa crítica da pedagogia radical-socialista. No respeitante à comparação entre os tipos pedagógicos alemães e inglêses, pode-se consultar nosso estudo: *German and english education, a comparative study* (Londres, Constable, 1917).

A crítica geral atrás exposta pode bastar. Parece-nos preferível ceder a palavra a dois autores alemães muito considerados, notadamente LANGBEHN, o autor de *Rembrandt als Erzieher*, e o primeiro pensador pedagógico de nossa época, Dr. Fr. W. FOERSTER.

V. O Rembrandt alemão: J. Langbehn (1851-1907)

Pedagogista da arte e crítico da cultura e da educação alemãs

1. *O homem e a obra*

Um livro sensacional. – Em 1923 apareceu a 60.ª edição de *Rembrandt als Erzieher*(1), publicada pela primeira vez em 1890, com profunda repercussão nos mais diversos meios.

O livro ficou um "ponto de referência no movimento em favor de mais educação estética"(2); contribuiu grandemente para dissipar a ilusão de que as ciências naturais seriam a suprema côrte no julgamento da vida do espírito(3); clarinou o primeiro apêlo sério em favor de mais forte formação do caráter. "Falta caráter", tal o *leitmotiv* da reforma pedagógica preconizada pelo autor.

Pelo título, o livro ensejou a colocação dos grandes mestres da vida do espírito à luz pedagógica e sua apreciação como "educadores"; está entre as melhores e mais fecundas produções da literatura pedagógica alemã; mas é sobretudo interessante por ser implacável exame nacional de consciência e severa acusação contra a cultura e a educação alemãs. Sob êsse aspecto, a obra de LANGBEHN foi antídoto contra FICHTE e precursora de FOERSTER.

Um homem espantoso. – A obra apareceu com um pseudônimo "*Um alemão*". Nos escritos posteriores o autor assinou "O Rembrandt alemão" e é sob êsse nome que é principalmente

(1) Leipzig, Hirschfeld, 1923.
(2) Art. "Aest. Bildung" no *Lexikon der Pädagogik*.
(3) P. B. NISSE em sua "Introdução" à 60.ª nova edição, pág. 29.

conhecido. Só depois da morte lhe conheceram a verdadeira identidade: Dr. J. LANGBEHN.

Era homem muito erudito, mas sobretudo uma bela alma, um coração de criança, um artista por temperamento. Estudou ciências, filosofia e história da arte. Fêz numerosas viagens de estudos.

Em seu livro aparece como crente convicto; entretanto, não foi senão depois de havê-lo escrito que suas convicções cristãs amadureceram. Em 1900 ingressou na Igreja católica na Holanda; o pregador Havekes o batizou; foi crismado pelo bispo de Harlem.

O "Rembrandt alemão" era amigo de Monsenhor KEPPLER e foi sob a influência de LANGBEHN que Monsenhor KEPPLER escreveu o livro *Mais alegria*. Muita gente sofreu a influência de LANGBEHN.

H. BAHR escrevia ainda, ùltimamente, que o livro sôbre Rembrandt lhe havia deixado profunda impressão. Um pregador que escreveu o prefácio da última edição, e conviveu durante muitos anos com o Dr. LANGBEHN, também lhe sentiu fortemente a influência.

2. *Crítica da cultura e da educação alemãs*

A decadência da Alemanha. – O Rembrandt alemão coloca seu livro sob a epígrafe "Sou amigo de Platão, porém mais amigo ainda da verdade". Seu diagnóstico é implacável; com inflexível amor à verdade, põe o dedo na chaga de seu povo. Examina uma após outra a arte, a ciência, a cultura, a educação e a política da Alemanha e, em cada um dêsses domínios, descobre sinais de decadência, começada sobretudo depois de 1870.

"Falou-se", diz êle, "de um "Deus dos alemães", mas há também um "demônio dos alemães". Êsse demônio é a frouxidão: revela-se, na arte, como brutalismo; na ciência, como especialismo; na política, como democratismo; na formação como doutrinarismo e, enfim, como farisaísmo na atitude ante a humanidade" (pág. 380). "Os alemães são os bárbaros, não da grosseria, mas da cultura" (pág. 269).

Ciência sem alma. – A ciência alemã sofre de três grandes defeitos:

a) *O mecanicismo.* — O homem é eliminado do cientista; a alma, da ciência; o espírito, da natureza; as finalidades, do universo.

b) *A especialização.* — O cientista, o pesquisador, o enciclopedista, o profissional, o intelectual, são predominantes. Os pesquisadores subjugaram a consciência; o saber subjugou o espírito.

c) *Microscopia.* — Quando a ciência alemã reflete, reflete microscòpicamente. "Outrora pensava-se macroscòpicamente, considerava-se tudo do alto; hoje tudo é visto numa perspectiva de rã; cumpre reaprender a ver em perspectiva humana" (pág. 113). "Na mó do especialismo, a individualidade humana é pulverizada" (pág. 113). "A universidade alemã tornou-se uma "especialidade" (pág. 120). Menos lunetas e microscópios; mais, contudo, olhos e coração, eis o de que o alemão precisa. "O especialismo é a tirania de todos por todos" (pág. 121). "O cientista alemão se petrifica como a mulher de Lote; enrodilha-se em sua especialidade e vira repertório ambulante". "O cientista alemão pode ensinar o público; não poderia, porém, infundir-lhe uma alma" (pág. 268). "A ciência alemã é o horror do Cristo, do homem e da arte" (pág. 134).

Educação e formação sem alma. — Tal seja a concepção da cultura, tal será a concepção da educação. A cultura alemã, sem alma, se torna, necessàriamente, o berço de uma formação e de uma educação sem alma. O fôro íntimo foi sacrificado ao exterior; a alma, ao corpo; a consciência, ao saber; o homem, ao alemão; a virtude, à ação; o cristão, ao cidadão; a personalidade, à organização; a civilização, à cultura; a educação, à instrução; a vida, à escola e Cristo, a César.

"A formação alemã repousa simplesmente numa base científica ou, melhor, numa simples base intelectual; nisso está sua fôrça aparente, mas também sua fragilidade real. É uma formação onde o coração não encontra lugar e onde se endurece" (pág. 260). "A formação alemã é exterior e superficial" (pág. 265). "O alemão se militarizou; hoje, deve civilizar-se, queira ou não queira... A atmosfera política da Prússia pesou sôbre a educação alemã, e Marte não ama as Musas" (págs. 266-267). "A formação alemã é uma espécie de matança dos inocentes de Belém" (pág. 267).

"Em parte alguma a alma da mocidade é maltratada como na Alemanha. O professor deveria ser um artista e é um fabricante... Homens e, não, medições, devem ser o fundamento da reforma pedagógica" (pág. 214). "A escola é colocada acima da personalidade" (pág. 271). "De mais alma, eis o de que a formação alemão precisa" (pág. 286). "No futuro, o alemão deverá defender os filhos contra o Moloque de uma falsa formação" (pág. 313).

Previsões. — Êsse diagnóstico foi, nas partes principais, confirmado pelos acontecimentos. Deve-se notar que, já em 1907, LANGBEHN escrevia: "O luxo engendrou a indiferença e o orgulho. Os alemães precisam de provações..." O orgulho precede a queda, a modéstia o segue (pág. 18). "No fim das contas, Iena foi mais útil aos alemães que Sedan" (pág. 182).

3. *Rembrandt como guia*

Rembrandt como educador. — A fim de prevenir essa decadência, a Alemanha necessita de uma "terceira reforma", a qual deve ser feita não pela revolução, mas por uma restauração, por uma volta ao ponto culminante da verdadeira vida alemã do espírito. LANGBEHN a descobre em REMBRANDT. O grande artista, embora holandês, pertence à raça germânica; é o "maior artista alemão"; é o "pensador", entre os artistas, e ocupa lugar eminente como homem e como cristão.

Para compreender LANGBEHN, cumpre não perder de vista que seu livro não possuía senão caráter preparatório, negativo; queria primeiro preparar o terreno. Só um primeiro saneamento estaria sob o signo de REMBRANDT.

***Humanismo cristão:* 1. Na ciência, na arte e na cultura.** — "O alemão precisa voltar a ser homem". Não é mais que um alemão, um cientista, um ser intelectual, científico, um sequaz da cultura, um homem estatal, um real-político.

Não pode voltar a ser homem senão pelo contacto com uma grande personalidade, que lhe ponha mais vida no coração, mais fantasia na arte, mais alma na cultura, mais espírito na ciência, mais humanidade no germanismo, mais moralidade na vida pública, mais cristianismo na humanidade.

Dessa maneira tornou-se REMBRANDT a personificação do humanismo cristão na cultura, na ciência e na arte.

"Só uma fé fiel e forte na verdadeira humanidade está em condições de tornar nossa vida nacional florescente" (pág. 333). "O lado humano deve atingir pouco a pouco o cimo; de outra forma, a cultura não assegura a liberdade" (pág. 322). "Antigamente germanismo e Cristianismo caminhavam a par" (pág. 369). "O homem formado sã, nobre e completamente é a mais bela obra de arte da terra" (pág. 111). "Um jornaleiro inspirado me é mais caro que um quadro de Ticiano" (pág. 84).

"A arte verdadeira e a vera religião são chamadas a sustentar-se sob todos os aspectos" (pág. 103) "Os tempos modernos têm necessidades modernas e pedem igualmente uma arte moderna. Uma arte moderna não pode, todavia, frutificar, se não encontrar, ao mesmo tempo, contrapêso no duradouro, no imutável, no inato, no eterno" (pág. 89).

"Arte sem base moral está votada à decadência" (pág. 27). "A ciência se desseca quando não é praticada por caracteres ideais e morais" (pág. 29). "A Ciência deve retornar a Deus, à filosofia, à arte" (pág. 136). "Alma na cultura: eis tudo" (pág. 279). "Nossa renascença deve fazer-se em Cristo" (pág. 379).

2. **Na educação e na instrução.** – As pesquisas devemos fazê-las microscòpicamente, mas devemos pensar macroscòpicamente (pág. 214).

Êsse programa com o fim de humanizar e cristianizar tôda a cultura devia ser realizado humanizando-se e cristianizando-se o ideal de educação e de formação: uma transmutação dos valôres pedagógicos existentes devia ser o penhor disso; tratar-se-ia de tornar de nôvo verdadeiro isso de que o homem vale mais que o alemão; o coração, mais que a cabeça; o caráter, mais que o saber; a alma, mais que a erudição; a caridade, mais que a opinião; a personalidade, mais que a cultura; o cristão, mais que o homem.

"O que falta ao alemão é o caráter" (pág. 243). "Caráter sem desenvolvimento da inteligência vale infinitamente mais que desenvolvimento intelectual sem caráter" (pág. 244). "A dualidade entre o homem e o cientista é o pecado original da formação alemã" (pág. 163). "O Cientista", o "Professor", eis a doença nacional" (pág. 270). "Poemas e, não, comentários, homens e, não, cientistas, eis o que o alemão deve aprender a estimar e a estudar" (pág. 269).

"O alemão precisa tornar-se homem" (pág. 378). "A escola é um meio, a personalidade, o fim" (pág. 379). "O alemão deve ser exortado ao isolamento e ao recolhimento" (pág. 376).

"O amor é a raiz de todo bem" (pág. 369). "Fazer o bem tanto quanto possível, a despeito do diabo e da morte, isso, e só isso, constitui o verdadeiro idealismo" (pág. 42). "Ser um verdadeiro alemão é ser sério, piedoso, servir a Deus e ao divino, é viver" (pág. 380).

Conclusão. – O espírito do Rembrandt alemão é muito vivaz no movimento da juventude alemã, movimento a cujo respeito FOERSTER escrevia, há pouco, ser, para êle, a única esperança de salvação e de preservação da decadência total.

A atitude dêsse alemão em face de seu povo e de sua cultura, o trabalho dêsse homem espantoso, as idéias dêsse corajoso pensador e pedagogista católico, já nos mostram as grandes lacunas da cultura e da educação alemãs, as quais ressaltarão ainda mais dos trabalhos e das críticas de FOERSTER.

VI. Dr. Fr. W. Foerster (1869-1966)

Filósofo da cultura, moralista, pedagogista do caráter

"Tôda a minha pedagogia é um protesto contra o Estado militarista prussiano."

(*Jugendseele*, pág. 6.)

1. *Considerações gerais*

Antes de passar à exposição da idéia de FOERSTER vamos mostrar a significação geral de sua pessoa e de sua obra.

*1. **Foerster é um representante típico, um*** **representative man** ***da época intelectual contemporânea.***

Em FOERSTER, mais que em qualquer outro autor, podemos, por assim dizer, tomar o pulso da vida intelectual moderna. Houve-se com tôdas as questões candentes da vida: com os problemas fundamentais da educação, com as questões essenciais da moral, com a questão social, com o problema do nacionalismo e do politismo, com o problema da alma, da Igreja e de Cristo; em suma, os problemas fundamentais de nossa vida cultural formam-lhe o tema principal da obra.

*2 **Foerster é um artista psicólogo.*** — FOERSTER não é um psicólogo profissional, mas um psicólogo no sentido tradicional da palavra: tem, no mais alto grau, a intuição psicológica; é um artista nessa ciência, tal como o eram os grandes clássicos: DOSTOIEWSKY, SHAKESPEARE, GOETHE, TOMÁS DE KEMPIS, AGOSTINHO, PLATÃO e os grandes diretores de consciência.

É um conhecedor nato de homens. Nós, ao contrário, corremos o risco de perder-nos em nossa psicologia livresca, em nossas análises científicas, onde nem sempre é considerado às direitas o homem completo, total, concreto. Há poucos anos,

nossa psicologia acadêmica era intelectualista; a vida psíquica parecia resolver-se totalmente na vida cognitiva; atualmente, a vida da vontade e o inconsciente tendem a ter a primazia; assim, aparece sempre o perigo da abstração e do unilateralismo.

*3. **Foerster é um escritor de talento.*** — Seu talento literário concorre poderosamente para o extraordinário êxito de suas obras.

*4 **Foerster é um grande caráter.*** — FOERSTER não é só um pensador, um escritor de escol, mas também um homem de caráter: a despeito dos ultrajes e das suspeitas, do ódio que lhe foi votado por grande número de seus concidadãos, da prisão e do exílio, continuou apaixonadamente apegado à verdade e à voz da consciência.

Quando de uma campanha de calúnias, em 1912, em Zurique, foi instado por K. MUTH a responder aos ataques pérfidos dirigidos contra sua honra moral; limitou-se a escrever:

> "Não penso absolutamente em rebater esta calúnia. *Aquêle que, pela leitura de meus escritos, não está em condições de deduzir dêles que sou realmente sincero, e não sou homem de duas caras, me é completamente indiferente:* pertence ao mundo do mexerico e êste lhe pertence (. . .) Disso podemos deduzir quanto o homem que escreve para ganhar o favor do público merece pouca confiança (. . .) Quem se sentir alcançado por tais calúnias, nada pode fazer de melhor que seguir o exemplo de Stanley e vingar-se policiando com o maior cuidado seus juízos sôbre os atos e interêsses privados de seus concidadãos"(1).

FOERSTER é, em primeiro lugar, um profissional em três domínios capitais.

*5. **É um grande filósofo cristão da cultura.***

a) Tomou por ponto de partida a *crítica do conceito alemão da cultura:* cultura científica, saber, cultura técnica, tôda exterior, cultura estatal.

b) Tomou por tarefa ressaltar e evidenciar as *bases morais da cultura.* "A alma de tôda cultura é a cultura da alma." Os modernos mais não têm que cultura de fachada; exploraram e conquistaram o mundo exterior, mas deixaram inculto o fôro íntimo. O homem pròpriamente dito foi eliminado da cultura moderna.

(1) Citado por K. MUTH, "Auch ein Beitrag zur Psychologie der Aussage", *Hochland*, fevereiro, 1912, pág. 644.

c) O conceito cristão da cultura. A cultura lança raízes na consciência, na vida realmente humana, isto é, na vida moral. A moralidade não se pode manter sem a religiosidade.

"Deus é o centro e a unidade de tôdas as fôrças de vida; o Homem-Deus é, na terra, o tipo vivo dessa unidade, e a imitação de Jesus Cristo é a aplicação dêsse tipo ao mundo das fôrças divergentes e opostas"(2).

"Só um profundo renascimento religioso, uma profunda reconstrução da cultura em Jesus Cristo pode assegurar-nos cultura verdadeiramente humana"(3).

*6. **Foerster é ardente defensor da moral cristã.***

a) Crítica da moral contemporânea. Os modernos eliminaram o homem completo; não conhecem mais a realidade, da qual não possuem senão verdades fragmentárias. Sua moral eliminou o "fator moral"; falta-lhes a fôrça propulsora para sustentar a moralidade.

b) Evidenciação dos fundamentos morais da vida. FOERSTER tomou por tarefa evidenciar em tudo os fundamentos morais da vida: na vida social, política e econômica; em matéria de higiene, de profissão, de vida intelectual e artística, etc.

c) Os fundamentos religiosos da moralidade.

Sem fundamento religioso, tôda moral é construída na areia.

*7. **Foerster é atualmente o maior pedagogista cristão do caráter.***

a) Nossa cultura unilateral da inteligência. Nossa concepção da formação é, em tudo e por tudo, correspondente à nossa concepção da cultura.

b) Formação mais intensa do caráter. Para prevenir os perigos apresentados pelo desenvolvimento demasiado exclusivo do lado intelectual do homem, empenhou-se FOERSTER em fazer admitir uma formação mais intensa do caráter. "A alma de tôda formação é a formação da alma." Devemos tornar-nos homens para nos tornarmos cidadãos, artífices, artistas, homens sensatos, cientistas, etc.

(2) *Das Kulturproblem der Kirche.*

(3) *Jugendkultur*, pág. 263.

c) Não há formação do caráter sem religião. "Tôda a minha pedagogia", escreveu FOERSTER, "não conhece outro fundamento além do proposto: Jesus Cristo".

Limitamo-nos a indicar aqui as linhas principais da obra de FOERSTER; a continuação dêste estudo constituirá seu desenvolvimento.

2. *Foerster, sua vida e suas obras*

Sua vida — FOERSTER nasceu em Berlim em 2 de junho de 1869. Era filho do Prof. W. FOERSTER, diretor do Observatório. Fêz seus estudos no Wilhelmsgymnasium; mais tarde estudou economia política e filosofia na universidade de Friburgo.

1893 — Doutor em filosofia com uma tese sôbre a *Ética de Kant.*

1894 — Redator da revista *Cultura ética.*

1895 — Vigésimo quinto aniversário da Batalha de Sedan. Manifesto do imperador Guilherme no qual os socialistas eram qualificados de maus cidadãos. Na revista *Cultura ética,* número de setembro, FOERSTER fêz publicar um artigo que era um protesto contra o manifesto de Guilherme II; daí, perseguições e condenação por crime de lesa-majestade.

1896 — Três meses de prisão em Wechselmünde. "A carreira acadêmica a que o destinávamos", escreve o pai, "torna-se impossível numa universidade alemã, de sorte que êle se viu obrigado a emigrar para a Suíça, em 1896"(4).

1897 — Eleito secretário geral da *"União Internacional para a cultura ética".* Tornou-se *Privatdozent* de filosofia na universidade de Zurique. Viagem de estudos à Inglaterra, à América. Deu, por iniciativa própria, cursos de moral em círculos de juventude.

1901 — Professor na Escola Politécnica de Zurique.

1903 — Demissão de suas funções de secretário e de colaborador na revista *Cultura ética.*

1904 — Publica a primeira obra, *Jugendlehre.*

1911 — Os radicais de Zurique criam-lhe dificuldades. Demite-se de professor.

1912 — Professor de filosofia em Viena.

1913 — Professor de filosofia e de pedagogia em Munique.

1914 — Lança protesto contra 93 professôres com seu famoso manifesto *Es ist nicht wahr.*

1916 — Um artigo, "Bismarck's Werk im Lichte der groszdeutschen Kritik" na revista *Friedenswarte,* provocou protesto da Faculdade de Filosofia de Munique. Retira-se durante um ano para a Suíça e volta depois a Munique.

(4) FOERSTER, *Lebenserinnerungen und Lebenshoffnungen,* Berlim, 1911, pág. 240.

1918 – Após a queda da Alemanha, aceita, da parte de Kurt Eisner, o lugar de embaixador de Baviera em Berna.

1919 – Demissão de Munique e residência em Lucerna na qualidade de intelectual e publicista.

Redator da revista pacifista hebdomadária *Die Menschheit.*

Evolução de suas idéias. – "Venho do paganismo conseqüente", escreve FOERSTER. Essa declaração é significativa para a educação que recebeu no seio da família. O pai era homem de caráter nobre e cavalheiresco; inteiramente imbuído da velha tradição de GOETHE e de von HUMBOLDT, não sentia simpatia alguma nem pelo espírito bismarckiano nem pela concepção neo-alemã de cultura.

"A cultura do espírito, para FOERSTER pai, consiste no domínio do espírito sôbre os sentimentos, instintos e desejos; a ciência não se lhe afigurava suscetível de vida senão na medida em que se punha a serviço da cultura do espírito e preservava as atividades do pensamento das perturbações que sobem da vida inferior"(5).

Animado de tais disposições de espírito, o pai de FOERSTER sentia-se naturalmente levado a favor do "movimento pela cultura ética" criado em Nova York pelo Prof. ADLER. Em 1891, durante seu reitorado em Berlim, convidou ADLER a proferir conferências. Após essas conferências, foi criada a Associação Alemã para a Cultura Ética, na qual interessou vivamente todos os filhos. Foi assim que o jovem FOERSTER entrou no movimento da pedagogia moral. Nessa época pai e filho estavam em relações muito estreitas com o movimento socialista.

Desde a primeira juventude o estudante FOERSTER era grande admirador da arte italiana. Por essa via tomou contacto com a vida dos santos e com a Igreja católica. Mergulhou cada vez mais no estudo das obras dos Padres da Igreja e dos autores da Idade Média. Revelou-se nêle um nôvo mundo, mundo que inevitàvelmente devia mostrar-lhe tôda essa "cultura ética", sob nôvo aspecto, principalmente o fato de que era cada vez mais dirigida contra a religião. Essas novas idéias o levaram, mais tarde, a demitir-se de colaborador da revista *Ethische Kultur*(6).

Sua educação universitária lhe pareceu, também, deficiente. A universidade estava fora da vida, acima da realidade; o movimento ético, ao contrário, tinha domínio sôbre o homem concreto, mas faltava-lhe fôrça para elevá-lo e rasgar-lhe horizontes

(5) Fr. W. FOERSTER, *Mein Kampf*, pág. 5.
(6) Fr. W. FOERSTER, *Lebenserinnerungen*, pág. 302.

superiores. Seu estudo da realidade – suas obras, sua participação no movimento operário – tudo isso era, em FOERSTER, antídoto para a educação universitária que havia recebido; o estudo da religião se tornou, para êle, terreno sólido para o movimento ético. A compreensão cristã da vida se lhe apresentou de modo cada vez mais claro como a mais profundamente realista e, ao mesmo tempo, superiormente idealista. O homem moderno é um ser unilateral: é idealista sem ter o senso da realidade, ou então realista sem idealismo. Cristo é o maior realista e, ao mesmo tempo, o tipo do mais alto ideal.

"Essa observação da vida real e dos problemas concretos do homem concreto foi a causa verdadeira de minha evolução interior. Agora começava a considerar o Cristianismo sob outros aspectos. Antes me parecia estranho à vida, envelhecido, morto; agora eu notava que *eu* é que era estranho à vida, *eu* é que era o morto". "Quando os mortos despertam!"

"Hoje estou profundamente convencido de que muitos de meus concidadãos, se quisessem seguir o mesmo caminho que conduz ao conhecimento vivo da vida e de si, chegariam às convicções que eu próprio defendo. E, então, não se deteriam mais num Cristianismo acadêmico e difuso, moderno e enervado, mas, graças a um conhecimento mais concreto do homem e do que é por demais humano, chegariam a compreender e a honrar a sôbre-humana grandeza de Cristo"(7).

Dessa experiência inteiramente pessoal resultou a convicção que pode ser considerada como o pensamento diretor de tôda a sua obra: "Volta à realidade significa volta à verdade; volta à verdade significa volta a Cristo!"

Aqui voltamos a encontrar a tarefa que FOERSTER se impôs como filósofo da cultura, como moralista e como pedagogista do caráter; pela análise da realidade viva, reconduzir o homem contemporâneo às antigas e tradicionais verdades cristãs.

Suas obras. – Nas obras de FOERSTER encontramos a filosofia da cultura, a moral e a pedagogia tão ìntimamente unidas, que nos parece quase impossível classificá-las segundo os três objetos. Talvez pudéssemos agrupá-las mais judiciosamente nas seguintes categorias:

Cultura e moral (SUA CONCEPÇÃO DA VIDA)

1. *Autorität u. Freiheit* (4.ª ed., Kösel, tradução francesa; (*A. u. F.*)(8).
2. *Das Kulturproblem der Kirche* (1920, Kösel; K. K.).

(7) ID., *Christentum und Pädagogik*, pág. 38.
(8) Abreviaturas.

3. *Mein Kampf gegen das nationalistische u. militaristische Deutschland* (1920, trad. franc.; *M. K.*)
4. *Der Entwicklungsgang der kantischen Ethik* (tese de doutoramento, 1893).
5. *Angewandte politische Ethik* (1922; *A. Pol. Ethik*).
6. *Weltpolitik u. Weltgewissen* (1919); *Die deutsche Jugend und der Weltkrieg* (1918, *D. J. u. W.*).
7. Artigos semanais em *Menschheit*, revista pacifista.

Pedagogia do caráter

a) Obras Gerais:

1. *Jugendlehre* (110.° milheiro; *Jgdl.*).
2. *Lebenskunde* (trad. neerlandesa).
3. *Erziehung und Selbsterziehung* (3.ª ed., trad. neerlandesa; *E. u. S.*).

b) Obras Especiais:

1. Ensino e educação: *Schule und Charakter* (14.ª ed., trad. neerlandesa; *Sch. u. Ch.*).
2. Educação política e social: *Politische Ethik und politische Pädagogik* (*Pol. Eth.*) — *Christentum und Klassenkampf* (4.ª ed., trad. neerlandesa; *Ch. u. Kl.*).
3. Educação sexual: *Sexualethik und Sexualpädagogik* (4.ª ed., trad. neerlandesa; *Sex. Eth.*).
4. Criminalidade: *Schuld und Sühne* (1912; *S. u. S.*).
5. Auto-educação: *Lebensführung* (6.ª ed., trad. neerlandesa; *Lbsf.*).
6. Movimento da juventude: *Jugendseele, Judgendbewegung, Jugendziel* (1923; J. J. J.).
7. Escola única: *Bedenken gegen die Einheitschule* (1916).
8. Pedagogia cristã: *Christus und das menschliche Leben* (1921, trad. neerl.; *Ch. u. L.*). — *Christentum und Pädagogik* (1910; *Ch. u. P.*).
9. *Religion und Charakterbildung* (1925).

....

Na *Revue Philosophique de Louvain* (agôsto de 1966, págs. 498-499) foi publicada notícia necrológica de Foerster, falecido a 9 de janeiro daquele ano, em Kilchberg, perto de Zurique. Por essa notícia (que nos foi gentilmente comunicada pelo Prof. Leonardo Van Acker), ficamos sabendo que o nazismo havia privado o filósofo da nacionalidade alemã em 1933 e lhe queimara os livros. Foerster se refugiara em França e, depois, nos Estados Unidos da América. Ainda publicou, depois da data da edição francesa que estamos a traduzir (1927), mais os seguintes trabalhos: *Alte und neue Erziehung* (1936); *Erlebte Weltgeschichte* (1954, autobiografia), *Deutsche Geschichte und politische Ethik* (1961); *Angewandte Religion oder Christsein immitten der gegenwärtigen Welt* (1961). Na altura de seus 85 anos, em 1954, ofereceram-lhe, como é comum nas universidades européias, um livro de homenagem, publicado por A. Henn em 1955: *F. W. Foerster und seine Bedeutung für die Pädagogie der Gegenwart.* (Nota dos trads.)

A. FOERSTER COMO FILÓSOFO DA CULTURA

1. *Filosofia da cultura. Ética e Pedagogia*

Foerster sempre se aplicou a tratar "todos os problemas especiais da educação em sua ligação íntima com as questões eternas da alma e com as questões fundamentais da cultura" (*Sch. u. Ch.*, VIII).

Cultura e Pedagogia. — Pelo enunciado dêsse princípio, Foerster dá-nos a conhecer um dos caracteres fundamentais de sua obra e também as causas essenciais de seu êxito.

Sempre se lamentou que a escola se mantivesse tão distanciada da vida concreta e nosso sistema de educação planasse acima da dura realidade. Êsse reparo se dirigia mais à nossa teoria da educação que a nossas práticas de ensino e de formação. Nosso pensar pedagógico começa e acaba na sala de aula; limita-se a estabelecer e melhorar nossos métodos de instrução e de educação.

Entre os homens que alargaram o horizonte pedagógico Foerster ocupa o primeiro plano. Graças a êle uma nova primavera difundiu calor benfazejo no vasto campo da pedagogia.

E se Foerster pôde obter êsse magnífico resultado foi graças ao fato de haver estudado a cultura e a educação, a filosofia da vida e a doutrina da educação, a filosofia da cultura e a pedagogia, em suas íntimas relações mútuas. Considerou sempre a educação da mocidade à luz da cultura e a cultura à luz da educação. Em tôda parte, e sempre, pôs em evidência os fundamentos éticos da cultura, os fundamentos culturais da pedagogia e os fundamentos pedagógicos da vida cultural. Desta maneira, Foerster pôs a pedagogia em contacto direto e íntimo com a corrente das idéias sociais, econômicas, técnicas, políticas,

morais e religiosas de nossa época. Seguiu-se daí que despertou, em milhares de leitores, interêsse pela pedagogia: sentia-se que, até aqui, havia-se praticado a microscopia pedagógica e FOERSTER havia instaurado a macroscopia pedagógica, a qual nos mostra ser o conceito de educação tão vasto e tão profundo quanto o próprio conceito da vida.

Em resumo, a concepção filosófica da vida é, em FOERSTER, essencialmente filosofia cultural; sua filosofia da cultura deita raízes em sua moral; sua moral é a artéria vital de sua pedagogia.

Êsses três domínios formam, nêle, um conjunto orgânico: são três partes de um só e mesmo todo. Todo o edifício do pensamento de FOERSTER parece uma árvore: seus princípios filosóficos culturais são as raízes; sua ética forma o tronco; e sua pedagogia, a fronde. Êsses três domínios vivem um para o outro e pelo outro. É nessa conexão viva que devem ser estudados e compreendidos, do contrário são mutilados e tornam-se irreconhecíveis. Examinemos primeiro as idéias de FOERSTER em matéria de filosofia da cultura.

Filosofia da cultura. — A cultura, no fundo, não é senão a filosofia ou concepção da vida, com a diferença, todavia, de que em seu estudo se encara principalmente a vida intelectual coletiva, as criações coletivas de todo um grupo social ou de tôda a espécie humana. Os problemas principais são: Que se entende por cultura ? Qual a hierarquia dos diversos domínios da cultura ? Qual a relação do homem com a cultura ? Qual o valor da cultura contemporânea ?

2. *A causa profunda da crise cultural contemporânea*

A crise de nossa cultura não é, em primeiro lugar, econômica ou política; é uma crise profunda da vida espiritual. Reside principalmente no contraste entre a socialização exterior e a depravação interior.

Cultura técnica sem alma. — Tal o diagnóstico formulado por FOERSTER em tôdas as suas obras de antes da Primeira Guerra. Exprimiu-o sob as mais diversas formas, mas tôdas reduzidas a isto: nossa cultura se tornou um mecanismo inanimado, sem alma, onde a técnica domina o homem e a alma.

A própria guerra e a crise política e econômica atual, diz FOERSTER, mais não são que o comêço de nôvo estádio do mesmo processo de desagregação social.

A decadência do Ocidente. — Hoje dificilmente se pode falar de filosofia cultural sem aludir ao livro sensacional de SPENGLER, *Der Untergang des Abendlandes* (2 vols., 60.ª edição, Munique, Beck). Essa obra foi objeto de uma conferência feita por FOERSTER em Zurique(9). Em seu livro, SPENGLER parte do princípio de que cada ciclo de cultura tem alma própria e, pois, formas próprias sob as quais se revela na vida do espírito: religião, ciência, economia, etc. Cada ciclo da cultura percorre os estádios da juventude, da idade madura ou do apogeu, para, finalmente, deperecer e transformar-se em múmia. SPENGLER chega à conclusão de que a cultura ocidental perdeu a alma e entrou no período da decadência: tornou-se um mecanismo, uma rodagem gigantesca; logo será um montão de ruínas, como Nínive e Babilônia.

Assim se exprime FOERSTER na crítica dessa obra: "Se nos colocarmos no ponto de vista extracristão, aí SPENGLER tem razão, e o que êle diz não passa de conseqüência do que sempre escrevi" (pág. 837).

Em sua última obra, chega à mesma conclusão: "A tensão entre os diferentes elementos opostos de nossa vida cultural tornou-se tão violenta, que o menor conflito entre as paixões superexcitadas pode tornar-se um vulcão cuja lava bem poderá soterrar tôda a cultura humana" (*J. J. J.*, pág. 404).

A fim de melhor compreender essa crise, iremoss examinar brevemente um conceito determinado de cultura, especìficamente a cultura alemã. A Alemanha fêz do princípio moderno da cultura uma doutrina, um sistema. Encontraremos aqui verdadeira *object-lesson* na qual as causas da confusão claramente aparecerão. Por outro lado, é a Alemanha que FOERSTER escolheu como ponto de partida de seu sistema.

3. *A derrocada da Alemanha e a cultura alemã*

"Importa que todo o mundo se inteire da mentalidade que foi maldita pela derrocada da Alemanha, assim como dos prin-

(9) "Der Sinn der gegenwärtigen Krisis des Abendlandes", publicada em *Das Neue Reich*, n.º 38.

cípios e das práticas que foram, pelo mesmo fato, condenados" (*M. K*, pág. 204).

O que FOERSTER condenou na Alemanha encontra-se exposto claramente numa obra, *Mein Kampf gegen das nationalistische und militaristische Deutschland.*

1. ***O Nacionalismo.*** — O nacionalismo é, para FOERSTER, a mais perniciosa heresia de nossa época. Encontra o tipo dessa doutrina no conceito alemão de cultura. Nesse conceito, o homem é absorvido pelo alemão, o caráter pela cultura, a humanidade pela Nação, a civilização pela cultura, o mundo pela Alemanha.

"O povo alemão construiu gigantesco telescópio, mas através dêsse instrumento não vê brilhar senão uma estrêla: a estrêla alemã" (*M. K.*, pág. 31).

Superestimação, exaltação, idolatria de si mesmo, culto da nação, ditadura do egoísmo nacional, egocentrismo nacional, falta de objetividade, cegueira, ausência de todo senso de realidade quando se tratava dos outros povos, tais eram as conseqüências dêsse estado mental do povo alemão. Daí os mais terríveis enganos antes e durante a guerra: Que tinha a Alemanha a temer dos "franceses decadentes", dos "lojistas inglêses", dos "blefadores americanos", das "hordas russas"?

2. ***Militarismo.*** — *"Na Alemanha o militar era o representante mais elevado da humanidade"* (*M. K.*, pág. 142). O Estado prussiano era um Estado militar. A militarização do cidadão, da ordem social, do espírito político, essa predominância do espírito militar sôbre o espírito civil era, no fundo, a alma do militarismo. O *militarismo* era a forma da comunidade prussiana (*idem*).

E assim o soldado primava sôbre o homem, o cidadão, o indivíduo; o direito do Estado, sôbre o do cidadão; o interêsse do Estado, sôbre a salvação da alma; a caserna, sôbre o reino, o exército, sôbre a comunidade; o Estado, sôbre a nação; o patriotismo, sôbre a consciência; a política, sôbre a moral; a fôrça, sôbre o direito; o egoísmo do Estado, sôbre a política; o culto do Estado, sôbre a religião, e César era elevado acima de Cristo.

3. ***Materialismo.*** — No fim de contas, tôda a doutrina e a moral do Estado não passavam de *"materialismo político"* (*Pol. Eth.*, pág. 215). O dogma da mantença do Estado como lei suprema da vida, o culto de métodos "incendiários e sangüinários", a apoteose da guerra; a exaltação da política do punho e do sabre e do "sacro egoísmo", em suma, o culto da violência e do êxito, em detrimento embora do direito e da moral, criaram, na Alemanha inteira, mais convicção materialista do que ordinàriamente se acredita. O exemplo de BISMARCK propagou mais materialismo que tôdas as teorias de HAECKEL.

"Nada de admirar", escreve FOERSTER, "que a época do materialismo se confunda com a época da política da Fôrça" (*Pol. Eth.*, pág. 243).

O "materialismo político" enraizou-se tão mais profundamente no povo alemão quanto era exaltado no romantismo e engrandecido com todo o entusiasmo no idealismo alemão. No fundo, abusou-se do idealismo alemão em proveito do materialismo.

Essa mentalidade alemã, muito complexa, foi claramente caracterizada por um amigo que ocupa na Bélgica situação muito destacada na administração: "A Alemanha é uma fôrça moral superiormente desenvolvida a serviço da anarquia moral; um nobre coração a serviço da mais perfeita e mais sistemática insensibilidade" (*Pol. Eth.*, pág. 73).

4. ***Organização mecânica.*** — *Os prussianos superestimaram a técnica da organização e ignoraram a importância organizadora do fator moral* (*M. K.*, pág. 237).

Em parte alguma existia um furor de organização como na Alemanha: Nacionalismo, absolutismo de Estado, militarismo, materialismo, socialismo, centralismo, organização exterior, tudo isso se prende e se encadeia.

O homem devia inclinar-se ante o sistema; o indivíduo, ante a massa; a consciência pessoal, ante a coletiva; a personalidade, ante a organização; o cidadão, ante o funcionário; a vida, ante o esquema; a universalidade, ante a uniformidade; a individualidade, ante o quadro; a dignidade humana, ante a disciplina; a liberdade, ante a unidade; a conduta, ante a coerção; a educação, ante o adestramento; a pedagogia, ante o militarismo; a autonomia dos Estados alemães, ante o imperialismo prussiano; a vida do povo, ante a vida do Estado; o federalismo, ante o centralismo; a Alemanha, ante Berlim!

5. ***Técnica, ciências naturais, cultura unilateral da inteligência.*** — *"À fôrça de estudar, tornamo-nos estranhos à vida"* (*Ch. u. L.*, pág. 127). A última geração se consagrou inteiramente

ao estudo e à conquista do mundo exterior: e nisso se perdeu. Acreditou poder edificar a vida pessoal e social sôbre a base frágil da *ciência* e da *técnica*. As conseqüências são visíveis em tôda parte (*J. J. J.*, pág. 355).

Materialismo político, organização mecânica, ciências naturais, técnica, cultura unilateral da inteligência: tudo isso se encadeia.

Assim como se dava à política precedência sôbre a moralidade, à organização, precedência sôbre a personalidade, assim também se colocava o mundo exterior acima do interior, a natureza acima do espírito, o natural acima do sobrenatural, a técnica acima da moral, a máquina acima do homem, a ciência acima da religião, o pesquisador acima do pensador, a análise acima da síntese, a especialização acima da universalização, o intelecto acima da razão, o saber acima da consciência, o conhecimento acima do caráter, a instrução acima da educação, a escola acima da vida, a didática acima da pedagogia.

O militarismo engendrou uma cultura de caserna; a técnica, uma cultura de fábrica; as ciências naturais, uma cultura de laboratório; a escola, uma cultura livresca. Seja qual fôr a denominação dada a tôdas essas culturas, elas aparecem como uma esfinge petrificada em face do homem vivente, concreto, social, interior, religioso.

6. **Cultura dos unilateralismos.** — *"O homem moderno dispersou sua sêde de saber em inumeráveis direções e, assim, perdeu todo contacto com as grandes e salutares verdades que concentram as faculdades e os pensamentos num grande centro espiritual"* (*Sch. u. Ch.*, pág. 16).

É com razão que NIETZSCHE disse do homem moderno que é maculado por cinqüenta nódoas e, em suas idéias, tagarelam tôdas as épocas.

Em nenhuma época falou-se de cultura como nesta nossa época, e nunca o problema da "cultura" foi pôsto ante o espírito como hoje. Tudo vira um centro de vida para a cultura: temos uma cultura do esporte, do trabalho; temos uma cultura técnica, estética, científica; temos até uma cultura do erotismo! A palavra se tornou verdadeiro mosaico: podem-se-lhe atribuir tôdas as significações.

A causa? Desagregou-se aquilo que, por natureza, devia formar um conjunto. Em tôda a vida contemporânea, há divórcio

entre a alma e o trabalho, a natureza e o espírito, o indivíduo e a comunidade, o nacionalismo e o internacionalismo, a autoridade e a liberdade, a aristocracia e a democracia, Deus e o homem, a religião e a vida, a ciência e a fé, a educação e a instrução, a política e a moral, o Cristianismo e a luta de classes, a tradição e o progresso, a especiailização e a concepção da vida, a França e a Alemanha, o protestantismo e o catolicismo, a Igreja e a cultura.

As verdades culturais estão em desordem: não há conjunto, unidade, concentração, consciência dos fins, estilo, hierarquia dos valôres. É a luta entre os membros na organização cultural; é a neurastenia do sistema nervoso da cultura.

7. **O individualismo.** — *"Todos os pontos de vista modernos se resumem nisto: cada indivíduo se arvora em juiz dos vivos e dos mortos"* (*J. J. J.*, pág. 288).

O individualismo é o mal do Ocidente moderno. Ao cabo, todos os defeitos enumerados precedentemente podem ser reduzidos ao mal capital chamado de *individualismo*. Nossa cultura é uma "cultura do eu". Fechou-se o homem moderno na própria pessoa, na própria razão, nas opiniões, direitos, interêsses; na própria família, profissão, classe, especialidade, nação, em seu Estado e em seu mundo. A si mesmo se proclamou a norma de tudo quanto existe. Aqui encontramos o pecado original de tôda a cultura moderna. Nacionalismo e Politismo não passam de individualismo de grupo.

4. *Foerster como conciliador entre a cultura moderna e a cultura cristã*

"Em tôdas as minhas obras, impus-me por tarefa estabelecer uma ponte não sòmente entre os diferentes povos, entre a tradição e o progresso, mas, sobretudo, entre as verdades fragmentárias de nossa época e as verdades universais, centrais e vivas do Cristianismo: por essa razão, tôda a minha obra está sob o signo da síntese" (*J. J. J.*, pág. 424).

Idéia orgânica da obra de Foerster. — Se quisermos compreender o espírito de FOERSTER, não apenas em sua filosofia da cultura, mas também em sua moral e em sua pedagogia, cumpre que nos penetremos da idéia diretriz de sua obra, idéia que aca-

bamos de enunciar. Trata-se de compreender, nessa idéia orgânica, aquilo que êle entende quando se declara "um missionário dos pagãos", "um indicador do Cristo"; aquilo que significa "seu método indutivo, empírico ou psicológico".

FOERSTER considera o individualismo como a causa principal da crise de nossa cultura contemporânea. Os homens, os grupos sociais não se compreendem, não se entendem mais; fecharam-se na tôrre de marfim de seu ponto de vista limitado, estreito, egoísta. As múltiplas antíteses atrás enunciadas são a conseqüência disso: os princípios de vida se desagregaram; os elementos da verdade estão em conflito; o espírito de luta anima princípios que, por natureza, são destinados a viver em paz; não há hierarquia das verdades; não há verdade central, universal. Daí nasceu nossa cultura dos unilateralismos, nossa cultura das antinomias.

Dois unilateralismos modernos. — Os dois unilateralismos fundamentais que desampararam nossa vida cultural são segundo FOERSTER:

1. **O unilateralismo materialista-realista.** — É encontrado sobretudo entre os indivíduos que se ocupam de comércio e de indústria, de técnica, de ciência aplicada, de economia política, de ação social e política. Entendem que todos os problemas materiais e orgânicos da vida só podem ser solvidos por meios materiais e mecânicos. Estão emparedados em sua mentalidade de materialistas-realistas: os princípios "espirituais" fundamentais da vida nada dizem para êles.

2. **O unilateralismo idealista.** — É encontrado sobretudo entre os filósofos, os poetas, os teólogos. Vêem e compreendem que as mais altas verdades concernentes à vida não têm origem no "mundo terreno"; daí concluem que essas verdades não devem ser aplicadas com conseqüência às coisas perecíveis(10).

A ciência da vida em Foerster. — FOERSTER deseja suprimir o fôsso que separa o mundo espiritual da realidade; deseja fazer a síntese dêsses dois unilateralismos por aquilo que denomina "ciência da vida" e "análise da realidade".

O que falta a todos os arautos das tendências unilaterais originadas no individualismo, é precisamente o que êles acreditam possuir, notadamente "o senso da realidade", o conhecimento de si, da vida, do homem concreto.

(10) *J. J. J.*, pág. 424.

1. **Nova demonstração de velhas verdades.** — FOERSTER quer chegar, assim, a uma nova demonstração dos fundamentos espirituais da vida. Os realistas modernos crêem na indução, no empirismo, na experiência no terreno material. Mas jamais aplicaram realmente êsse método no estudo dos problemas profundos da vida humana. FOERSTER quer, por assim dizer, forçar a própria realidade a testemunhar em favor do fato de que a vida tem fundamentos mais profundos que as realidades visíveis e tangíveis, notadamente fundamentos espirituais, morais e religiosos. Nesse sentido, tôdas as suas obras podem aspirar ao subtítulo que deu a seu livro sôbre a "Moral sexual", a saber: *Nova demonstração de velhas verdades.*

Essa "análise da realidade" é a ponte que FOERSTER construiu entre os unilateralismos modernos da mentalidade realista, de uma parte, idealista de outra. Assim, o realista se eleva à consciência do mundo espiritual do idealista, e o idealista desce ao mundo dos fatos do realista. Não é senão pelo enlace que estarão à altura das realidades da vida concreta e dos problemas por ela propostos.

2. **Nova síntese.** — Essa "análise da realidade" é, ao mesmo tempo, o caminho para uma nova síntese. Não sòmente se desenterram e demonstram assim, de nôvo, as antigas verdades, mas deita-se uma ponte entre concepções opostas e exclusivas, enche-se o abismo que as separa, harmonizam-se antinomias. Os realistas não tinham sensibilidade para as fôrças morais; os idealistas ficavam estranhos aos elementos concretos da vida.

Pelo conhecimento da vida concreta, e só por êle, aprende-se que o mundo da realidade pede o mundo do espírito, que as coisas terrestres e temporais chamam por um mundo supraterreno e eterno e que "os problemas desta vida não podem ser resolvidos senão de um ponto de vista "supraterreno" (*J. J. J.*, pág. 424).

Aprofundando assim a realidade até seus derradeiros fundamentos espirituais, FOERSTER descobre constantemente um ponto de vista superior às grandes concepções unilaterais. Um exemplo: individualismo e socialismo. Os modernos propõem constantemente a questão: Deve a vontade do indivíduo ser subordinada à da comunidade, ou inversamente? E FOERSTER responde:

"Nem uma, nem outra coisa. A vontade do indivíduo deve estar submetida a Deus, e daí sòmente e em harmonia com êsse Bem supremo, deve ser submetida à comunidade" (*M. K.*, pág. 238). É no mesmo sentido que resolve as outras antinomias: autoridade e liberdade, tradição e autonomia, nacionalismo e internacionalismo, intelectualismo e misticismo, obediência e responsabilidade, disciplina firme e humanidade conciliatória. Os títulos dessas obras são, sob êsse aspecto, muito eloqüentes: *Autoridade e Liberdade, Escola e Caráter, Êrro e Perdão.*

No que toca à autoridade e à liberdade, resume sua solução como segue: "Não poderia haver verdadeira autoridade educadora sem liberdade, nem liberdade fecunda sem o poder educador da autoridade" (*A. u. F.*, pág. XII).

Enganar-no-íamos redondamente quanto à síntese de FOERSTER se a considerássemos apenas como um compromisso superficial. Ao contrário, FOERSTER aprofunda cada elemento, põe em evidência a parte de verdade contida em cada elemento unilateral e fortalece a antítese mais que a enfraquece. É hábil em "dar a cada elemento o que lhe compete".

Não é senão pela verdade central, universal do Cristianismo, que se descobre a unidade de tensão entre as diversas antíteses. Em Cristo encontram-se a reconciliação, a harmonia, a síntese de todos os unilateralismos. "Deus é o centro e a unidade de tôdas as potencialidades da vida; o Homem-Deus é, nesta terra, o tipo vivo dessa unidade, e a imitação de Jesus Cristo é a aplicação dêsse modêlo ao mundo das fôrças divergentes e opostas" (*K. K.*, pág. IX).

O pensamento antitético de FOERSTER lembra a teoria de NEWMAN sôbre *via média* e *opposite virtues;* os *"Paradoxos do Cristianismo"* (*Orthodoxy*, de CHESTERTON; o *"Princípio de polaridade"* de PRZYWARA, e a concepção tradicional do catolicismo conhecida pelo nome de *Coincidentia oppositorum* ou harmonia das antinomias.

5. *A concepção da cultura da alma em Foerster*

"Não há cultura possível onde o cuidado da salvação da alma não ocupa o centro do pensamento" (*Jgdl.*, pág. 4).

Civilização e cultura. — A fim de prevenir qualquer confusão, importa notar a distinção que FOERSTER estabelece entre "civilização" e "cultura", em oposição, por exemplo, ao que encontramos em WILLMANN.

"Civilização, diz FOERSTER, é disposição exterior, técnica da natureza, é satisfação de inúmeras necessidades". É, pois, o domínio sôbre o mundo exterior, sôbre a natureza fora de nós, e isso por meio da ciência, da técnica, da organização.

"Cultura, ao contrário, é subordinação de cada uma das necessidades individuais a fôrças espirituais da vida, é domínio do homem sôbre sua própria natureza" (*Jgdl.*, pág. 3).

Êsse conceito da cultura está na base da primeira obra de FOERSTER, *Jugendlehre.* Qualquer que seja a denominação empregada, aquilo a que êle visa é a cultura moral, interior, pessoal, humana, a cultura da consciência, do coração, da vontade, do caráter, da alma, em oposição à cultura moderna técnica, exterior, coletiva, mecânica, intelectual, inanimada, científica, e que, em seu entender, não passa de "civilização".

Por tôda a sua obra perpassa, como um fio de ouro, o pensamento: "Civilização sem cultura, técnica sem caridade, é tôrre de Babel" (*D. J. u. W.*, pág. 216).

A cultura moderna é "socialização exterior e depravação interior". Esquecemos a caridade (*Id.*, pág. 128).

Cultura do espírito. — À medida que FOERSTER combate um êrro moderno, a definição de seu conceito da cultura se apresenta sob outra forma. Se visa especialmente ao indivíduo, fala de cultura interior, de cultura do espírito, da alma. Se visa mais às relações dos homens e dos grupos entre êles, fala de cultura "social"; todavia, esta encerra sempre a "cultura interior" como resulta das seguintes definições.

"Cultura é repressão do egoísmo; *respeito* dos direitos alheios; *tacto* ante os sentimentos dos outros. Cultura é a beatitude dos pacíficos; completamento da *comunidade viva das almas;* imaginação para *achar compromissos; vergonha* de nossas garras de egoísmo". (*Die Menschheit*, n.º 35, pág. 23).

"Cultura está sempre onde a vida interior põe o cunho nas coisas exteriores, onde dominam estilo, unidade dos pensamentos e dos movimentos" (*J. J. J.*, pág. 340). *"Cultura social* consiste nisto: respeitar o que pertence a outrem, e exprimir êsse respeito em nossos costumes e hábitos interiores" (*Id.*, pág. 340).

Seu modo de ver quanto à edificação de tôda cultura tornará mais claro ainda seu conceito da cultura do espírito.

"A base de *tôda cultura* é a educação do que é mais superficial pelo que é mais profundo, do exterior pelo interior, do corpo pela alma, da massa pelo gênio" (*A. u. F.*, pág. 75).

FOERSTER proclama, com GOETHE, que "tôda cultura é baseada no respeito" (*Id.*, pág. 73). À proporção que FOERSTER foi penetrando no fundamento religioso de tôda cultura moral, começou a falar de cultura ético-religiosa, de cultura cristã.

6. *Cristo e a cultura: a concepção cristã da cultura*

"Só um profundo renascimento religioso, uma "instauratio" (reinstauração) radical da cultura em Cristo, só uma poderosa concentração de tôdas as fôrças da vida sôbre o "unum necessarium" (o único necessário) pode promover verdadeiro e profundo renascimento de tôda a nossa cultura, um despertar de nosso instinto para a coisa principal e para a acessória, para a hierarquia dos bens da vida. A sabedoria moderna é ela própria um caos e, pois, não pode organizar o caos(11).

Tal a conclusão da análise da realidade por FOERSTER. Aqui se encontram a verdade e a realidade universais, centrais, a base de tôda a cultura da alma, a unidade de tensão de todos os unilateralismos. Em Cristo, e só em Cristo, pode nossa cultura desamparada reencontrar sua unidade, sua universalidade, seu centro e seu fim. Para voltar a ser sadia, nossa cultura precisa ser rebatizada em Cristo.

Não podemos insistir aqui nos desenvolvimentos. FOERSTER retomou essa noção nas últimas obras. Estendemo-nos mais longamente sôbre esta idéia na introdução que escrevemos para a obra de FOERSTER, *Christus*. Nosso estudo, todavia, seria incompleto se não déssemos aqui algumas idéias típicas que resumem capítulos inteiros.

"Só Deus dá a quanto há de superior em nós a *consciência clara do fim* e da *solidez* inabalável (. . .) A crença em Deus significa não sòmente submissão a uma vontade todo-poderosa acima da impotência humana; significa, igualmente, que só sob a égide de Deus o homem pode verdadeiramente viver e agir como *personalidade* e como unidade". (*Ch. u. L.*, pág. 90).

"No *Gólgota*, e só lá, todos os problemas capitais da filosofia foram resolvidos: tôda *filosofia* que evita os ensinamentos da Cruz dá em tagarelice estéril". (*Id.*, pág. 160).

(11) De um artigo sôbre "Jugendkultur" do Dr. WYNEKE, em *Süddeutsche Monatshefte*, maio de 1914.

"Há um *Deus* e, na medida em que percebemos claramente nossas relações com Deus, concebemos claramente o resto, e na medida em que nos *socializamos* com Deus, terá êxito a socialização aqui embaixo". (*Id.*, pág. 260).

"Socialismo algum, afora o que se origina na Cruz, é viável." "Só o *Deus crucificado* pode resolver a questão social."

"Cristo nos desvendou a lei e a natureza da vida de alto a baixo, de maneira incomparàvelmente mais profunda do que jamais o poderia tôda a *ciência biológica*". (Pág. 148).

"Quando Deus desaparece das almas, encontramos aqui embaixo a tôrre de Babel: os homens não mais se compreendem; o menor conflito de interêsses, que se não sente sustido por um poder conciliador superior, desperta o mais vivo azedume de todos contra todos. Todos os laços que ligam os homens são desfeitos". (*J. J. J.*, pág. 405).

"A *Cruz* está na base de tôda *comunidade fraternal*, de tôda humanização, de todo afinamento, de tôda socialização do indivíduo e da comunidade". (*J. J. J.*, pág. 244).

"Quanto mais examinarmos de perto a *vida humana* em seu conteúdo *concreto* total, mais perceberemos a fôrça com a qual ela testemunha em favor da indispensabilidade das *soluções cristãs*, e isso em todos os domínios". (*Pol. Eth.*, pág. 327).

"Só o *céu* pode vencer a terra, como só o *Espírito Santo* pode subjugar a natureza, e o *amor* que vem *de cima*, destruir o *egoísmo*". (*D. J. u. W.*, pág. 129).

"A paixão do homem por *Eva* é da *natureza;* mas a paixão do homem por *Maria é da cultura*". (*Ch. u. L.*, pág. 171).

"Não é *Fausto*, o engenheiro, que dá a solução do *problema da vida e da cultura;* não, a solução é dada realmente nas figuras dos *Santos*, no último ato da segunda parte, isto é, *nesses vencedores de si mesmos*, a subir para a liberação interior das cadeias sensuais, e que em seguida, sob a *influência da graça* dada pelo mais sublime amor que se encarna na *Mater gloriosa*, honram o socorro indispensável que lhes *traz o céu* para a purificação da alma e do *trabalho cultural humano*". (*J. J. J.*, pág. 336).

"A *aristocracia* é condenada, e será cada vez mais, à medida que a alma se afasta da *verdade cristã*, que, só ela, a reveste de autoridade espiritual. A *democracia* se extraviou e o fará mais ainda enquanto não se unir totalmente à verdade cristã."

"Tôda vida que se torna livre e não floresce numa obediência nova e superior não tem valor. Aquêle que, com tôda a sinceridade, obedece a *Deus*, tem *mais cultura* e mais liberdade que "o espírito forte", cuja vida se inspira em seu pobre "eu" sem se apoiar em algo de maior e de mais elevado". (*J. J. J.*, pág. 372).

Em todos êsses aforismos ressoa o *leitmotiv* da concepção que FOERSTER tem da cultura. Para êle, cultura é, em primeiro lugar, cultura da alma, da consciência, cultura moral, pessoal, interior, cristã.

Cultura nacional, social, política, em suma, tôda cultura coletiva, não tem valor senão na medida em que repousa nessa cultura ético-religiosa. "Tôda cultura social e política repousa, em última instância, na cultura da alma" (*Pol. Eth.*, pág. 1).

7. *Federalismo cristão e comunidade cultural cristã*

"Através de tôda a evolução da cultura, notamos sempre ou que o princípio da unidade é buscado em detrimento da vida viva ou que o princípio da autonomia é buscado em detrimento da unidade; só o federalismo cristão está em condições de construir a síntese principal entre um e outro" (*Pol. Eth.*, pág. 327).

Cristo e César. — O que FOERSTER chama federalismo é, no fundo, o que outros sociólogos entendem pela idéia de comunidade cristã, por organicismo, socialismo ou solidarismo cristão. O que êle quer dizer é que o espírito cristão deve ser aplicado a tôda a nossa vida organizada: alma, santidade da vida, dignidade humana; o fundamento espiritual da vida deve conquistar direito de cidade em nossa cultura político-social.

Nessa atmosfera cristã superior pode-se encontrar a síntese criadora, a reconciliação viva entre aristocracia e democracia, individualismo e socialismo, unidade e liberdade, autoridade e obediência, organização e personalidade, nacionalismo e internacionalismo, Estado e Liga dos povos.

Federalismo é reintroduzir o espírito de Cristo no terreno político-social prático, onde, até o presente, o espírito de César reinou muito exclusivamente.

O federalismo é dirigido contra todo centralismo: centralismo militarista na vida do Estado e centralismo democrático do socialismo; o federalismo é dirigido contra tôda organização mecânica, contra o nacionalismo e o politismo individualistas.

Federalismo é o despertar do "não-eu" na consciência do "eu"; é espírito cavalheiresco ante outrem; é o respeito dos direitos alheios; é "cultura social"; é "caridade cristã aplicada"; é estima pela dignidade do homem.

O federalismo mostrará aos defensores da unidade, da autoridade, da comunidade, da aristocracia, do poder do Estado, que o respeito da dignidade humana, da liberdade, da personalidade, etc., é, no fim de contas, o melhor meio de ganhar o homem

para a comunidade. Aos defensores da liberdade do indivíduo, o federalismo mostrará que o indivíduo precisa da comunidade para tornar-se indivíduo completo.

"Federalismo é *pedagogia* da unidade; centralismo é *ditadura* da unidade". (*M. K.*, pág. 231).

"Federalismo é o método *cooperativo* da unidade; centralismo é o modo *autocrático* da unidade". (*Id.*, pág. 250).

"O federalismo é o *Cristianismo aplicado* aos problemas da comunidade humana". (*Pol. Eth.*, pág. 324).

"O *egoísmo* torna cego até para as condições mais profundas da existência pessoal. Só quem se sacrifica, quem ama, tem olhos para a indissolúvel conexão entre seu próprio bem e o cuidado de outrem. Só êle é o organizador do caos, o fundador da ordem e do direito". (*M. K.*, pág. 200).

Comunidade cultural cristã. — O federalismo deve ser introduzido igualmente entre as Nações e os Estados. Todo nacionalismo e todo politismo tornam, afinal, cego e estreito para as próprias condições de vida e de progresso. Nação alguma está em condições de manter a própria vida, nem no domínio econômico, nem no político e cultural. Por êsse motivo, uma nação deve tomar contacto com outras: a liga dos povos contribuirá para restabelecer a comunidade cultural cristã entre as nações.

"Tôda *individualidade* (e o mesmo se dá com tôda *nação* e todo *povo*) que, em razão de sua livre evolução, se subtrai à ordem moral reinante fora e acima dela, desconhece esta *verdade fundamental:* o sacrifício é o símbolo da vida, dar é mais do que receber; servir é o verdadeiro caminho do predomínio, a obediência é a melhor escola da liberação interior, e só pela *caridade* o "eu" se salva da estreiteza e é chamado a uma existência mais vasta e mais rica". (*Pol. Eth.*, pág. 313).

"Ninguém quer ver que *o direito de dispor de si mesmo* é, realmente, uma parte da verdade salvadora, um comêço do triunfo do direito aqui embaixo, mas a realização dêsse direito de livre disposição não pode ser alcançada senão pelo caminho *da renúncia a si mesmo,* ùnicamente, pois, com o compenetrar-se realmente das condições de existência dos outros". (*Ch. u. L.*, pág. 15).

"Cada nação tem sua *grande tarefa própria:* esta constrói as normas da vida, aquela as formas da vida, outra, o sentido da vida, outra ainda, a prática da vida e finalmente outra, a unidade de vida". (*A. Pol. Ethik*).

"Povo algum poderia resolver os próprios problemas *sem estender e sem completar seu próprio unilateralismo.* Assim, o romano calculista foi educado pelo humanismo grego, o germano subjetivista, pela civilidade romana; assim o neo-alemão sistemático tem necessidade da compensação da arte francesa da vida, da liberdade britânica, da humanidade eslava; outros, por sua vez, têm necessidade das qualidades alemãs para não perecer por causa de seu unilateralismo". (*M. K.*, pág. 218).

"*A comunidade cultural cristã* é o coroamento e, não, a decomposição da verdadeira *vida nacional*. Nação que faz de seu conservantismo o fim supremo da vida deve perecer como o homem individual que pretende sua salvaguarda em detrimento de tôda verdade e de tôda justiça superiores, e não concebe que tôda vida humana não se conserva e não se desenvolve sem sacrifício a fins que se encontram fora do conservantismo egoísta". (*A. Pol. Ethik*, pág. 107).

8. *Igreja e cultura: o conceito católico da cultura*

"Numa Igreja universal, a socialização de tôdas as almas e de todos os grupos humanos particulares é, por assim dizer, encarnada e realizada simbòlicamente em seu devotamento a um ideal superior. Já, por essa razão, uma Igreja universal e visível neste mundo de divisões, é uma necessidade cultural absoluta e deve constituir o fim supremo de nosso trabalho construtor" (*K. K.*, pág. 23).

Atitude de Foerster ante a Igreja romana. — FOERSTER deseja não só estabelecer uma ponte entre as antinomias espirituais sociais e nacionais, mas considera também a união das Igrejas cristãs como problema cultural fundamental de nossa época. Aliás, na cisão havida antigamente entre o catolicismo e o protestantismo, FOERSTER descobre o berço do espírito individualista e a causa derradeira do problema social.

"*O problema da Igreja é o maior problema social da humanidade;* todos os outros nêle se contêm (...)

Só a ascensão coletiva para um bem sobrenatural pode, com o tempo, socializar o homem com o próximo: a necessidade da *comunhão na adoração* se torna tanto mais premente quanto mais agudos são os conflitos de interêsses" (*K. K.*, pág. 35).

FOERSTER pertence à alma da Igreja. O que o impede de tornar-se um fiel praticante — no tanto que se possa julgar por seus escritos — é sua opinião sôbre o problema da Igreja. Proclamou adesão ao "Credo" total da Igreja romana; acredita que só a Igreja católica está de posse da verdade divina completa; crê igualmente na inspiração da Igreja pelo Espírito Santo.

Escreveu, em 1920, sôbre sua "catolicidade":

"*Podem crer-me, em minha alma se agita verdadeira "passio catholica"*, uma aspiração profunda para a casa maternal da alma, para a sã nutrição da consciência cristã, para os usos profundos, para o latim de aço das antigas verdades, para a comunhão dos Santos e para o contacto com os séculos

passados até os primeiros tempos dos mártires. Mas, ao mesmo tempo, considero ainda hoje como grande traição, como pecado contra a *tarefa* que me impus, quiçá como infidelidade ante mim mesmo, o fato de passar pura e simplesmente para o campo aonde me levam minhas mais profundas aspirações". (*K. K.*, pág. 50).

Essa "tarefa" são seus esforços pela reunião das Igrejas e pela "Igreja universal". Segundo êle, o protestantismo não tem mais título algum para aspirar à "universalidade". Só a Igreja de Roma é chamada a tornar-se "a Igreja universal". No momento, ainda não o é. Segundo FOERSTER, a Igreja católica perdeu parte de sua "catolicidade" desde a Reforma, não no concernente à essência da doutrina, de sua moral ou de sua direção, mas em suas garantias puramente humanas e, portanto, não essenciais. O protestantismo não pode ser salvo senão pela Igreja católica.

Por outro lado, na Igreja católica atual há muito pouco contacto com a *anima christiana* das modernas ovelhas desgarradas, demasiado espírito de "Marta" e pouquíssimo espírito de "Maria". O apologista católico moderno usa por demais a pedagogia da injúria, em lugar de recorrer à pedagogia curativa; nos modernos desgarrados nem sempre se podem supor orgulho ou móveis inconfessáveis; devemos dirigir-nos igualmente a móveis elevados e despertá-los (*A. u. F.*).

FOERSTER resume como segue aquilo que êle considera a "tarefa de sua vida".

"Parece-me que, segundo os planos da *Providência*, há, em nossa época, homens que não podem deixar de tomar posição entre as opiniões e ser, assim, como que um apêlo vivo para a próxima unidade. NEWMAN diz que a Igreja deve estar também preparada para os convertidos, exatamente como os convertidos devem estar preparados para a Igreja (...) Em tôda a evolução de minha vida e em minha mais íntima convicção, sinto que exerço tarefa providencial no *verdadeiro interêsse do pensamento católico*. Qualquer outra atitude seria muito mais simples; mas seria renunciar à minha tarefa". (*K. K.*, págs. 47-52).

O espírito dessas declarações fica sensìvelmente atenuado se acrescentarmos que FOERSTER declara sem rodeios "que se sente ainda sempre como *um pesquisador* na matéria do grande e difícil problema da Igreja (*K. K.*, pág. X).

B. FOERSTER COMO MORALISTA

A nobreza e a solidez da moral já exercem, por si mesmas, ação pedagógica.

(*Sch. u. Ch.*, pág. 126).

Filosofia da cultura e Moral. – Todos os domínios da cultura, o Estado, a comunidade, a nação, a técnica, a ciência, numa palavra, tôda a vida espiritual individual social do homem tem seu derradeiro fundamento na alma, na consciência, na fôrça moral. A base, a alma e o ideal da verdadeira cultura se encontram na cultura moral.

Tal a idéia fundamental da filosofia da cultura de FOERSTER: leva, por conseqüência, à moral. Os modernos haviam colocado tôda a vida cultural no *Jenseits von Gut u. Böse*(12). FOERSTER restabeleceu a hierarquia tradicional dos bens da cultura: a moral se encontra *jenseits*, para além da cultura política, nacional, técnica, social.

Devemos agora examinar mais por miúdo o pensamento orgânico de sua ética. Aqui encontramos a alma da obra de FOERSTER. Daí também virá mais luz para sua filosofia da cultura.

Foerster e a ética moderna. – A posição assumida por FOERSTER ante a ética moderna deve ser posta à luz por sua maneira de ver a respeito das correntes éticas modernas. Pelo estudo de sua crítica dos sistemas atuais de moral, poder-se-á compreender melhor seu trabalho positivo de reconstrução.

FOERSTER não só participou do "movimento ético" prático, mas também estudou, pesou e esquadrinhou teòricamente tôda a ética moderna. Sondou, como poucos, o caos das idéias contemporâneas; sua vasta inteligência se formou ao contacto dos

(12) *Para além do bem e do mal.*

gênios do pensamento moderno: KANT, COMTE, SCHOPENHAUER, MARX, SPENCER, JAMES, BERGSON. Durante a mocidade, fêz parte das hostes socialistas; todos os demônios de nossa época o encantaram durante certo tempo: acreditou na evolução, na ciência, no socialismo, em NIETZSCHE, na ação social, no movimento cultural ético!

Karl JOËL escrevia há alguns anos que tôda a filosofia moderna está sob o signo da "ética". Pois que a ética ocupa lugar tão destacado no pensamento moderno, será de grande importância conhecer a opinião de um homem como FOERSTER acêrca de seu grau de verdade.

1. *A crítica de Foerster à Moral moderna*

Crítica geral: **1. Falta de conhecimento da natureza humana.** – A grande falha que FOERSTER encontra em tôda a vida cultural é também a falha capital de nossa maneira de encarar o problema ético: ausência de idéias exatas sôbre a natureza humana, falta de conhecimento de si, de conhecimento concreto da vida. O homem moderno mergulhou nos segredos da natureza, mas olvidou o conhecimento de si e da própria vida. É realista, empírico e pratica a indução em tudo quanto diz com a realidade ao redor de si mesmo; mas é utópico, idealista, romântico, desde que se trata da própria vida interior.

"*Aqui é que encontramos o traço característico de todos os reformadores modernos;* sua alma ainda está profundamente influenciada pela nobreza de espírito da tradição; não nos desenham de modo algum um ideal inferior; querem até ultrapassar tudo quanto, até aqui, havia sido atingido em matéria de grandeza de alma.

Mas sua *concepção da vida* não é oriunda de um *sadio conhecimento de si* nem de um judicioso *senso da realidade*, e sim de concepções abstratas. E, assim, suas prescrições e seus sistemas devem *conduzir ao contrário* daquilo que pretenderam em seus melhores momentos". (*Jgdl.*, pág. 561).

"A ética moderna visa a um nobre fim, mas, por falta de *conhecimento da vida e do homem*, preconiza meios totalmente insuficientes para atingi-lo". (*Sex. Eth.*, pág. 45).

"Quantos homens falam hoje de sua concepção da vida sem *jamais haver considerado realmente a vida!*" (*J. J.*, pág. 362).

"Terrível êrro do homem moderno é o esperar de *cientistas de gabinete* as soluções peremptórias dos problemas da vida. *O cientista mais estranho à vida* ousa hoje pretender dar-nos, por meio de seu pretenso método científico, concepção da vida que, outrora, era o fruto de inaudito domí-

nio interior e de profundo conhecimento de si mesmo". (*Hochland*, outubro de 1912, pág. 84).

"A gente pode ser um *cientista de gabinete* e um *filósofo* livresco de primeira plana e, todavia, permanecer eternamente *uma criança grande* em matéria de problemas da vida". (*A. u. F.*, pág. 23).

2. Ausência de um ideal claro, firme e universal. — Segunda falha capital, estreitamente ligada à primeira, é a ausência completa de um ideal de vida claro, firme, universal. A ética moderna levou às conseqüências extremas a "transmutação de todos os valôres": tudo foi virado ao avêsso; produziu-se um tremor de terra no campo dos princípios de vida.

A ética moderna destruiu em grande parte a "moral": a moralidade tornou-se o biológico, a socialidade, a política, a arte, o útil. Nada há de absoluto: tudo é evolução, tudo é relativo; "o tempo destrói os ideais de vida". Em tôda a parte reina o mais absoluto vago: que significam humanismo, solidarismo, progresso da cultura, socialismo, utilitarismo? Encontramos aqui os frutos de um especialismo extremado: a moral inteira é encarada de um ponto de vista unilateral, e isso nos dá uma moral ou social, ou sexual, ou política, uma moral das classes, etc. Os valôres universais na vida humana são postos de lado; o homem total é eliminado e o ideal de vida universal é feito em pedaços.

"A vida moderna é uma *espantosa idolatria*, onde cada dia novos ídolos substituem os antigos, onde se perde tôda *hierarquia severa e superior dos bens e dos valôres de vida*". (*Ch. u. L.*, pág. 24).

***Crítica especial:* 1. Moral naturalista.** — FOERSTER aplicou êsses princípios gerais aos principais sistemas de moral e, em primeiro lugar, à moral naturalista ou cientificista, a qual havia feito da moral uma dependência da biologia, da higiene, das ciências naturais e da técnica.

No concernente às *ciências da natureza e à técnica*, FOERSTER mostrou, em sua obra notável, *Técnica e Ética*, em que enorme proporção a ciência e a técnica se desenvolveram na atmosfera benfazeja do Cristianismo. Não foram nem a ciência nem a técnica que engendraram a moral; o inverso é que é a realidade.

"A ética como "técnica da maneira de tratar os homens" foi o berço da técnica das máquinas". (*T. u. E.*, II).

"Quantos séculos de *vida espiritual* e de *recolhimento* não foram precisos para tornar possível o *fato científico* de Copérnico, êsse plácido e humilde desinterêsse de tôda uma vida! Para uma tal vida espiritual, para um tal desapêgo de quanto é material, faltava à Antigüidade atmosfera cultural, apreciação social do espírito de contemplação, senso do desdém pelos bens terrenos, desdém donde brotaram todos os grandes pensamentos e as grandes concepções". (*Id.*, pág. 8).

"Agora a técnica ameaça minar o próprio fundamento ético-espiritual da ciência (...) Só o país que assenta sòlidamente as bases ético-espirituais de seu trabalho técnico pode aspirar ao mais belo futuro. Sem uma sólida *cultura interior*, o desenvolvimento *técnico* é também construído sôbre a areia". (*Id.*, págs. 32-34).

No que se refere à *biologia* e à *higiene*, vemos despontar o dia no qual se perceberá que a vida ético-religiosa tem importância biológica e higiênica bem mais considerável do que em geral se crê.

"O século das ciências naturais se ocupou exclusivamente das formas *subumanas* e *primitivas* da vida e tentou até descobrir, nas leis dessa vida inferior, uma linha de conduta para os feitos e ações do homem. Aproximam-se tempos nos quais nos ocuparemos com nôvo ardor da vida *supra-humana* que apareceu na terra, e nos quais encontraremos de nôvo, nessa vida, o caminho e a verdade para o homem desamparado. A *biologia* se acaba na *teologia*, e a ciência do homem, na ciência do *Homem-Deus*". (*J. J. J.*, pág. 287).

"A medicina nos mostra sempre, cada vez mais, quanto a *saúde da alma* é necessária à *saúde do corpo*". (*Innsbruck*, 1913, pág. 188).

2. Moral sociológica. — Na ética sociológica, a "moralidade" é reduzida à "socialidade"; a ética, à sociologia; a salvação da alma, à salvação da comunidade; o homem, a um ser coletivo.

Já mostramos anteriormente que FOERSTER pertence à escola social moderada: concorda com WILLMANN, com CHATTERTON HILL e, sobretudo, com B. KIDD, quanto às bases ético-religiosas da vida social. Eis, nessa matéria, algumas idéias fundamentais:

"A alma de tôda comunidade encontra seu fundamento na inspiração do *indivíduo*." (*Ch. u. Kl.*, pág. 6).

"Tôda vida *social* haure a seiva na vida *pessoal*". (*Id.*, pág. 21).

"Quanto mais nossa cultura voltar do abstrato para o concreto, da comunidade para o homem, mais se notará em que medida todos os *problemas* apresentados pela *salvação social* são, ao cabo, *problemas de educação*. E isso não sòmente em razão das condições *pessoais* de todo progresso social (construído no ar se não tiver como fundamento o *caráter*) mas também porque tôda reforma *exterior* supõe a fôrça reformadora que não vem senão da vitória *interior* sôbre o egoísmo". (*Ch. u. Kl.*, pág. 6).

"Assim possamos convencer-nos de que não é no *cientista de gabinete* chamado *K. Marx*, mas no Cristo vivo, que se encontra a solução do problema social, e de que um condutor de almas, a explicar a palavra de Cristo em tôda a profundeza, contribuiu, com isso, bem mais para a *inspiração e para a direção* do processo da vida social, que com uma propaganda social ou política direta". (*Id.*, pág. 51).

"Participo plenamente da opinião de B. KIDD, de que a democracia é produto direto do sistema de moral cristã, e de que a causa do povo é ganha não na rua, mas nos corações da aristocracia (...) Uma democracia só é possível fundada numa base moral. (*Id.*, pág. 129). Por essa razão, o movimento operário, para ser frutuoso, deve tornar-se, cada vez mais movimento ético-religioso". (*Id.*, pág. 130).

"Não há verdadeiro *amor* sem grandes sacrifícios; não há *comunidade*, sem renúncia pessoal; não há *melhoria social*, sem luta heróica contra o egoísmo". (*Sex. Eth.*, pág. 172).

"O movimento operário tem necessidade de nôvo "manifesto comunista" no qual a idéia social, a idéia da *communitas* das almas e das mãos seja mostrada em todo o seu fundamento moral, e no qual a *superstição* da simples *organização exterior*, da *reconstrução social violenta*, seja renegada de uma vez por tôdas". (*J. J. J.* pág. 214).

3. **Teoria nietzschiana, "Viver sua vida".** — NIETZSCHE é o representante do individualismo extremo; nesse sentido, pode-se dizer que é o "mártir da concepção moderna da vida". O indivíduo belo e forte, o super-homem, eis o sentido da vida; a comunidade existe para o indivíduo. NIETZSCHE é anti-social: *Gemeinschaft macht gemein*(*). Vilipendia a moral cristã, por êle considerada como uma moral de escravos, que viola a vida, impede a expansão da vida individual livre com sua teoria do amor ao próximo, da caridade para com os fracos e deserdados. O indivíduo verdadeiramente grande, a vida verdadeiramente forte e bela, estão, para êle, *Jenseits von Gut und Böse*(13). Por essa razão, sua divisa principal é: *lebe dich aus*(14), *werde wer du bist*(15), eleva e fortalece tua vida, vive tua vida sem te preocupares com o bem ou com o mal. Domínio próprio, respeito, piedade, amor ao próximo, ascetismo constituem a alma da moral de escravos. A moral da fôrça e da beleza, a moral produtora dos verdadeiros super-homens, é "aquiescência incondicionada à vida" e luta impiedosa contra tudo "que põe um freio à vida".

FOERSTER criticou em NIETZSCHE sobretudo a falta de conhecimento da vida. Não percebe a dualidade que existe no homem;

(*) Ao pé da letra, seria: "A associação, ou a comunidade, torna ordinário". Há um jôgo de palavras na frase, pois *gemein* é *ordinário* no sentido de *comum* e de *vil*, tal como em português, aliás; assim, a intenção é esta: "A associação avilta". Caberia aproximar dêsse juízo de NIETZSCHE aquêle de MIRABEAU: "L'entassement des hommes, comme l'entassement des pommes, produit la pourriture", citado a propósito dos efeitos nocivos da vida urbana em edifícios imensos, nos quais a grande massa de residentes pode favorecer, como de fato tem favorecido, a delinqüência juvenil. (Cf. André VERGEZ e Denis HUISMAN, *Nouveau précis de Philosophie*, Nathan, Paris, 1961, vol. II, pág. 216.) (Nota dos trads.)

(13) *Para além do bem e do mal.*

(14) Vive a tua vida.

(15) Torna-te o que és.

confunde *individualidade* e *personalidade*, autonomia sensual e espiritual, autonomia exterior e interior. Por essa razão, não concebe que nossa individualidade natural deva ser dominada e crucificada para que nossa individualidade viva. *Stirb und werde*(14), dizia GOETHE; "o grão de frumento deve morrer para crescer", dizia Cristo.

"A teoria do *"vive tua vida"* não é sinal de vida sã, mas *sinal de degenerescência*, sinal de decomposição da vida. Quanto mais um organismo se enfraquece, mais se torna sensível a todos os excitantes exteriores. A periferia triunfa sôbre o centro, quando o centro deve vencer a periferia". (*Sch. u. Ch.*, pág. 142).

Estranho à vida, torna-se NIETZSCHE, por isso, estranho a Cristo. "NIETZSCHE considera Cristo como um decadente, êle a quem Napoleão chamava *"o milagre da fôrça de vontade"* (*Jdgl.*, pág. 5).

Por essa razão NIETZSCHE não pôde também conceber o alto e tonificante valor do amor ao próximo: não tinha idéia alguma da fôrça "interior".

"*Grande piedade e grande personalidade são inseparáveis:* homem pequeno e fraco despende tôdas as fôrças consigo mesmo; não tem sobra de vida para participar da vida dos outros. Quanto mais rica, mais a alma se une intimamente aos semelhantes". (*Jgdl.*, pág. 556).

"A *proteção dos fracos* é, desde o comêço de qualquer cultura, um meio de elevar o homem primitivo à posição do homem social". (*Id.*, pág. 554).

"A caridade, a renúncia e o espírito cavalheiresco libertam o forte da grande servidão da natureza, notadamente da tirania do egoísmo com tôda a sua morbidez (...) Nesse sentido, "a comunidade não torna ordinário"; alça-nos, contudo, acima de tudo quanto nossa própria natureza encerra de comum, e continua sempre considerável perigo para quem quer que deseje fechar-se em si mesmo". (*Id.*, pág. 557).

Contra a concepção nietzschiana do *"vive tua vida"*, FOERSTER reivindicou a significação eterna do *ideal ascético*. Sem desapêgo, sem domínio e govêrno de nós mesmos, nossa personalidade superior desaparece ou degenera. NIETZSCHE só conheceu a energia da expansão e, não, a energia da inibição; só disse *"sim"* à vida e ignorou o valor do *"não"*. A "ginástica na energia de inibição", eis o que significa o *ascetismo* (Cf. "A indispensabilidade do ideal ascético", em *Moral sexual*).

(14) Morre e torna-te.

4. **A moral científica.** — Seja qual fôr sua forma, a ética moderna pretende fundar hoje a moral não na religião, mas numa "base científica". É nesse sentido que a "moral científica pretende substituir a religião. Ora, será possível uma ética científica tomada nesse sentido e, portanto, como "moral leiga"?

"A possibilidade de uma moral científica independente, no sentido próprio da palavra, é *ilusão*. Importa dizê-lo em consideração ao próprio método científico. *É anticientífico* querer aplicar, como único meio de conhecer, o método científico a problemas que não são suscetíveis senão em ínfima medida de semelhante exame e cujo conhecimento exige, além da inteligência, o concurso de fôrças psíquicas inteiramente outras. Quando lemos as obras modernas sôbre a moral científica (PAULSEN, HÖFFDING, WUNDT, etc.) percebemos que suas teses não são cientìficamente estabelecidas senão na aparência, mas assentam, na verdade, em hipóteses inteiramente indemonstráveis e que, em grande parte, não operam senão pela influência que a cultura religiosa continua a exercer".

"Ninguém esclareceu êsse ponto como NIETZSCHE. Para êle, a filosofia moral moderna não passa de forma acadêmica de imperativos tradicionais, "forma douta da boa velha crença na moral reinante". Não se pode caracterizar melhor até as mais notáveis obras modernas sôbre a moral. Onde já não age a direção religiosa da consciência, ou profunda experiência da vida, já não inspira o pensamento, mas cedem uma e outra o lugar a uma moral dita científica imaginada por um cérebro qualquer, o resultado se reduz a uma construção artificial sem qualquer significação para a orientação da vida concreta. A ilusão de uma moral científica autônoma, a crença na possibilidade de obter, nesse domínio, um conhecimento superior, por meio de métodos científicos e biológicos ou por sutilezas filosóficas, essa crença singular não pode germinar senão em cérebros de homens que jamais alcançaram a extrema complexidade dos problemas da vida moral". (*A. u. F.*, pág. 16).

Adiante voltaremos a encontrar o argumento fundamental de FOERSTER contra a moral científica, notadamente sua *incapacidade pedagógica*. A moral científica assenta a moralidade na inteligência; não traz, contudo, nenhuma fôrça motivadora à vontade. A experiência pessoal confirma FOERSTER em sua opinião.

"O fundamento científico da moral me seduziu outrora a tal ponto que, durante anos, *a êle me associei sem reservas;* ensaiei desenvolver as concepções gerais de COMTE e de SPENCER e em diferentes conferências, expus a significação biológica e sócio-técnica da moralidade. Quanto mais me consagrava à tarefa, mais sentia despertar em mim a *desilusão* referente aos ideais morais, ao ponto de ver-me forçado a procurar uma *inspiração mais profunda* que a da ética científica. Observei logo que os que acreditam substituir a moral religiosa por moral científica, ou *não tiveram tempo de atinar completamente* com tôdas as inconseqüências de seus sistemas, ou ainda vivem inconscientemente da unção e da santidade das quais *sua educação religiosa* revestiu a *moralidade*". (*Hochland*, 1908, pág. 30).

Adesão de Foerster à moral cristã. — As considerações acima foram, para FOERSTER, as razões fundamentais que o levaram a abandonar a ética moderna para retornar à velha moral tradicional. Nesta exposição, não nos é possível mostrar, de maneira satisfatória, como FOERSTER sondou essa "indispensabilidade do fundamento religioso da moral", sobretudo por sua reflexão e sua prática pedagógica. Em cada uma de suas obras afirma que a "verdadeira educação da alma, por fôrça de sua psicologia própria, requere base religiosa" (*Sch. u. Ch.*, pág. 206). Voltaremos a isso. Sua própria experiência, aliás, confirma o princípio que acabamos de enunciar.

"Quando começava a falar às crianças de *problemas da vida* e lhes via os olhos confiantes fixarem-se em mim; quando sentia que influência decisiva tais palavras exercem em almas jovens, sempre surgia em mim o pensamento: *Quem, pois, és tu que ousas falar, por tua própria conta, palavras de vida?* (...) Assim amadurecia em mim a convicção de que a pedagogia moral não pode ter coroamento senão na religião cristã". (*Mitt. der Eth. Gesellschaft*, 1909, n.º 27, pág. 322).

Essa crítica não significa, de modo algum, que FOERSTER nada tome à ética moderna. Ao contrário, NIETZSCHE é, para êle, "*o mártir* da concepção moderna da vida"; é uma *object-lesson* das conseqüências do pensamento moderno. Em NIETZSCHE também encontrou FOERSTER o conceito da "hierarquia das almas", conceito pelo qual vai, agora, demonstrar a indispensabilidade de uma autoridade em matéria de moral.

Em matéria de socialismo, FOERSTER defenderá o ponto de vista sociológico de que "seus estudos sociais o conduziram à pedagogia" (*Ch. u. Kl.*, Vorwort). Do naturalismo, enfim, aprendeu que o método positivo-indutivo deve ser mais aplicado no terreno da moral e da pedagogia.

2. *Foerster como moralista cristão*

Não apenas FOERSTER mostrou a falta de fundamento e de capacidade dos sistemas modernos de moral; não apenas demoliu a ética moderna em nome da velha moral cristã; mas descobriu novos pontos de vista que nos mostram a velha moral tradicional sob novas luzes. Nessa matéria, deu-nos obra capital. O espírito dessa obra ilumina tanto sua ética quanto sua pedagogia. Se é verdade que tôda a obra de FOERSTER pode levar por epí-

grafe "Volta à vida significa volta a Cristo", não se pode compreender êsse pensamento em sua inteireza senão pelas idéias que desenvolve em seus escritos sôbre a ética cristã.

FOERSTER quer positivamente encontrar nôvo fundamento para a velha moral tradicional, isto é, para a autoridade de Cristo considerado como iniciador, como guia, como mestre da vida moral.

Aqui, sobretudo, quer partir, não do Evangelho ou da doutrina de Cristo, mas do ponto de vista positivo-moderno. É pelo processo psíquico indutivo, por êle também chamado de "psicagógico" que FOERSTER quer levar o homem moderno a penetrar seu ponto de vista moderno e reconduzi-lo, assim, à verdade da doutrina de Cristo.

O individualismo. – Qual a mentalidade moderna da qual quer fazer ponto de partida? FOERSTER não cessa de repeti-lo: a mentalidade moderna tem raízes no individualismo. O homem moderno se acredita suficientemente forte para ser, em matéria ético-religiosa, seu próprio senhor, seu legislador, seu iniciador. Bastam-lhe a própria razão, a própria consciência, a própria experiência da vida.

FOERSTER conclui: essa suficiência individualista é o grande obstáculo entre o homem moderno e Cristo. Por essa razão, achou acertado considerar a crítica dessa mentalidade como a questão preliminar de tôda a reconstrução da moral cristã.

KANT escreveu a *Crítica da razão pura;* FOERSTER pensa que o problema fundamental reside, hoje, na "crítica da razão individual", isto é, na questão da competência do indivíduo para ser seu próprio guia no domínio da vida moral e religiosa.

1.º) ***As condições da competência do especialista em matéria de moral.***

Todo homem admite que cumpre reunir certas condições para dizer-se especialista num domínio qualquer. Em matéria de ciências, de história, estabeleceram-se regras que devem guiar os pesquisadores e premuni-los contra os erros. E para ser levado a sério, exige-se que se sigam tais e quais métodos, que se evitem tais e quais fontes de êrro.

Um só domínio fica fora da lei: o ético-religioso. Aqui, tôda gente se arroga o direito de falar, de escrever, de emitir teorias novas, sem estudos prévios, sem experiência, sem formação especial. E, assim, os problemas fundamentais da vida continuam expostos à boa-vontade de cada qual; arriscam-se a tornar-se prêsa do diletantismo e do impressionismo mais absolutos.

Senso da realidade. – Importa reagir. Nosso século de positivismo, de ciência experimental, deve compreender que as experiências fragmentárias e as concepções superficiais da maior parte dos homens, máxime nos tempos desassossegados em que vivemos, são totalmente insuficientes para achar uma solução dos grandes problemas que dominam nossa vida inteira.

Encontramo-nos ante uma questão de competência do mais alto interêsse. Trata-se de saber quais as condições psíquicas indispensáveis para chegar ao conhecimento das verdades morais.

É manifesto que aqui, como em outras ciências, é da mais alta importância examinar de perto e a fundo as manifestações e a natureza da vida moral do homem.

Liberdade interior. – Entretanto – e isso é o que o individualismo perdeu de vista – no domínio moral é exigida uma segunda condição para ver e considerar objetiva e imparcialmente a realidade, a saber: a liberdade interior do pesquisador ante suas paixões, seus desejos e interêsses.

Mais de uma vez já se fêz ressaltar a grande diferença entre o progresso das ciências matemáticas e físicas de um lado, e o progresso no domínio moral e religioso, de outro. Isso vem de que, no terreno ético-religioso, o homem entra em conflito com seus instintos mais profundos, com seus sentimentos e tendências egoístas, que, a qualquer preço, procuram subtrair-se à influência dos ideais ético-religiosos superiores.

A "carne" freme à vista da grandeza e da beleza do autodomínio e da castidade; contràriamente, incendeia-se e se inflama ao pensamento da "vida livre". O pesquisador deve, pois, estar couraçado contra as próprias paixões; para ver os fatos como são, para julgar de modo objetivo, para determinar o ideal que, a todos os respeitos, garanta ao homem a vida mais conveniente, mais bela, mais social, mais moral, o pesquisador deve cerrar ouvidos às sugestões de sua natureza animal, deve ser livre ante seu próprio "eu" interior. Aqui, a verdade não pode ser conquistada senão ao preço do domínio de si e da renúncia. Aqui, cada passo avante é "um golpe na própria carne". Domínio de si, renúncia a si, fôrça de caráter, são as condições necessárias,

a cada passo, para a verdade moral. Cada conclusão é uma vitória sôbre si mesmo; cada conseqüência é um sacrifício; em suma, é lutando contra nosso próprio "eu" que podemos descobrir as verdades regentes da vida moral.

No domínio moral, as grandes verdades não brilham senão nas alturas onde reina o espírito de sacrifício. O isolamento da "razão arrazoante" é uma dessas abstrações de que o século XVIII saturou tôda a nossa atmosfera.

É espantoso verificar que o século XX, que gastou tanto esfôrço para reduzir as operações do espírito a simples processos fisiológicos, não haja insistido, com o mesmo vigor, na relação entre o cérebro e a medula espinhal, entre a inteligência e os desejos. Os grandes filósofos da Antigüidade sabiam, melhor que nossos modernos, que a solução dos grandes problemas da vida exige o domínio de si; por êsse motivo, impunham aos discípulos um período de prova, de desapêgo de si, de ascetismo, antes de iniciá-los nas grandes verdades.

2.º) ***A hierarquia das almas.***

A experiência diária nos ensina que, na grande massa dos homens, os instintos mais elementares se metem a senhores e, por conseguinte, não estão êsses homens em condições de descobrir, pela própria inteligência, todo o tesouro das verdades ético-religiosas fundamentais. Qual, aqui, a competência de um comerciante, de um cientista de gabinete, de um operário, de um homem da alta roda? Qual a competência dêsses homens e dessas mulheres de tôdas as condições, escravos de seus hábitos e de suas paixões?

Essa condição da liberdade interior se torna ainda mais difícil quando se trata de chegar ao "conhecimento de si", conhecimento indispensável para nos dirigirmos. É extremamente raro que o rico compreenda o pobre; o feliz, ao infeliz; o homem são, ao doente.

Quantos homens compreendem a espôsa, quantos pais compreendem os filhos? A maior parte dos homens não conhece senão *um* lado da vida, e ainda assim muito imperfeitamente; como poderia pronunciar-se sôbre a vida *total*, sôbre *tôdas* as situações? O pensamento universal apresenta aqui, ao homem, exigências inteiramente diversas: a fôrça moral do caráter, o domínio de si, a renúncia, eis o que nos alarga os horizontes, e nos universaliza os pensamentos. "A caridade torna nossos pensamentos universais" — eis um aforismo de FOERSTER. A luta contra um instinto, a vitória sôbre uma paixão, nos ensina muito mais sôbre a vida que a leitura de tôda uma biblioteca.

O homem comum é egocêntrico; o homem genial é excêntrico, isto é, desapegado de si mesmo, entregue a um mundo superior, à vontade de Deus e, pois, contempla a verdade com a mais alta fôrça espiritual que nêle vive, e com a maior imparcialidade e o mais alto desinterêsse.

Os heróis religiosos, os grandes ascetas, os santos — eis os mestres da "verdadeira concepção da vida".

Há, pois, uma hierarquia das almas em matéria de competência no terreno do conhecimento das verdades ético-religiosas fundamentais.

3.º) ***Dos tipos de unilateralismo.***

A extrema dificuldade para preencher as condições de real competência produziu sempre dois tipos de unilateralismo na concepção da vida: notadamente um idealismo sem o senso da realidade, e um realismo sem ideal.

Idealismo sem senso da realidade. — O idealismo ao qual falta o senso de realidade se encontra, em nossos dias, em EMERSON e em NIETZSCHE. Os dois filósofos se apaixonam por um alto ideal de amor à humanidade e seu futuro. Não conhecem, porém, os homens concretos. Ambos eram naturezas muito refinadas, não conheciam a violência das paixões ou, quando menos, a subestimavam; não conheciam o "mal" no homem; só conheciam Abel, o anjo, e ignoravam Caim, a fera. Por seu alto ideal, sua cabeça se aproxima das nuvens; mas, por sua falta de senso da realidade, seus pés não tocam a terra. Os discípulos que os tomam por guia... correm para o abismo. Semelhante ideal conduz à ilusão e dá no contrário do colimado, no realismo mais vulgar: já não se vê no homem senão aquilo que o torna execrável.

Realismo sem ideal. — SCHOPENHAUER nos apresenta o segundo tipo. Com seu realismo impiedoso, analisa tôda a alma humana, nada lhe escapa; é hábil como ninguém em pôr a nu a covardia, a traição, a maldade, a hipocrisia, o egoísmo do coração humano. Nêle, o homem é pintado em tôda a sua natureza de Caim: temos-lhe horror. Em SCHOPENHAUER, o homem se

torna de tal modo repugnante e execrável, que todo sentimento de caridade e de piedade se regela. Êsse filósofo não pode inaugurar para a humanidade senão um nôvo período glaciário! Ensina-nos a conhecer a humanidade; mata, porém, todo sentimento de caridade. Essas duas maneiras típicas de conceber a vida nos mostram de forma viva as duas grandes *antinomias* da moral: amor aos homens sem conhecimento dos homens; conhecimento dos homens sem caridade.

4.º) *A autoridade de Cristo.*

Cristo é a verdade moral. – As considerações precedentes já nos mostram como as grandes almas resolveram essas antinomias: os Santos são grandes conhecedores dos homens e, ao mesmo tempo, heróis da caridade! Conhecem a vida não apenas por haverem refletido sôbre ela, mas por haverem trabalhado, afeiçoado, subjugado, dominado a própria vida; são os verdadeiros empíricos, os verdadeiros realistas, os verdadeiros inspiradores da vida. Mas, à medida que se venciam a si próprios, nêles cresciam a renúncia, o impulso para o ideal, o espírito de caridade!

Dêsse ponto de vista, Cristo aparece sob nôvo aspecto. NÊle, a grande antinomia da vida moral é inteiramente suprimida. "Venci o mundo." Cristo é o maior realista; seu conhecimento dos homens é incomparável; mas, ao mesmo tempo, é o maior idealista: é o grande mestre da caridade. Essa harmonização em Cristo se completa na Cruz. Sem a Cruz, é impossível preencher o fôsso na vida do homem. O sacrifício total se torna o símbolo da vida; o sacrifício se torna a alma da moralidade, o coração da religião, o símbolo do Cristianismo:

"Eu sou a Verdade e a Vida." Cristo uniu o que parecia inconciliável: poder e caridade; humildade e fôrça; conhecimento dos homens e amor aos homens; verdade e vida (*Ch. u.L.*, pág. 78).

Duas objeções. – Contra a autoridade de Cristo, pode-se objetar que nossa vida moral se desapegou cada vez mais da fé em Cristo, sem que, entretanto, desmoronasse.

A essa objeção pode-se responder que a moral independente ainda não deu todos os seus frutos e, malgrado tôdas as teorias, a vida moral prática é ainda considerávelmente influenciada pela tradição cristã e pela primeira educação. O homem moderno

vive dos frutos da árvore que arrancou. NIETZSCHE mostrou essa contradição: Rejeitastes o dogma religioso, mas vos prendestes ao dogma ético. "O sol de nossa vida descambou no horizonte, mas o céu ainda se enrubesce com seu brilho, pôsto já não vejamos o astro (...) Deus morreu, mas os homens não sabem ainda tudo o que desmorona com o desaparecimento da crença em Deus. Êsse acontecimento inaudito ainda está em marcha. O raio e o relâmpago levam tempo para ser vistos e ouvidos." NIETZSCHE quis ser lógico e empreendeu a "transmutação de todos os valôres".

Será a submissão à autoridade de Cristo conciliável com a autonomia da personalidade? Deseja-se que a razão possa apanhar as grandes verdades sem conhecimento de si, sem humildade, sem purificação do eu. Mas a maior parte das grandes verdades choca-se com o nosso curto entendimento; não é jamais o eco de nossas idéias pessoais. É em nós mesmos que se encontra a causa de nossa ininteligência: nosso orgulho, nosso egoísmo, nossa acanhada visão colocam-se entre Cristo e nós. Devemos poder dizer: *Credo ut intelligam;* devemos renunciar à fé em nós mesmos para compreender a verdade de Cristo. Isso não significa, de modo algum, o sacrifício de nossa razão, e sim o sacrifício de nosso orgulho.

Ética especial de Foerster. – Tais são os princípios que se encontram na base da ética geral de FOERSTER.

Uma palavra sôbre sua ética especial.

Ética social: Na obra *Christentum und Klassenkampf* manifesta-se sôbre a moral em suas relações com a vida social. Em nossas citações já mostramos como FOERSTER situa a moralidade na personalidade.

Ética sexual: FOERSTER é especialista conhecido em coisas de ética sexual. Sua obra sôbre o assunto é notável apologia da monogamia cristã.

Ética política: O problema: concepção do Estado e concepção da vida, Estado e moral, foi tratado por FOERSTER em sua *Politische Ethik.*

C. FOERSTER COMO PEDAGOGISTA DO CARÁTER

> "O pedagogista deve ser *organizador espiritual* que salve o homem da nefasta dispersão, colocando o essencial no centro, fixando limites ao acessório, pondo de lado o supérfluo, e subordinando o temporal à *salvação da alma.*" (*Sch. u. Ch.*, pág. 18).

Foerster e o pensamento pedagógico. — Que a teoria da educação é filha da concepção filosófica da vida, eis um princípio fundamental da pedagogia filosófica. Êsse princípio é, uma vez mais, pôsto em evidência nas obras de FOERSTER: tal a concepção da vida, tal a concepção da educação; tal o ideal da cultura, tal o ideal da formação.

O que há de típico em FOERSTER é que sua concepção da cultura e da vida é, sem dúvida, a fonte de sua pedagogia do caráter, mas sua pedagogia contribuiu, em larga medida, para sua concepção da vida. FOERSTER não é, como SPENCER e WILLMANN, um filósofo que se haja ocupado também de pedagogia. Nêle, fundiram-se os dois campos. FOERSTER considera os grandes problemas da vida do ponto de vista do pedagogista e os problemas da pedagogia do ponto de vista do filósofo. Para êle, "*todos os problemas da cultura são, nas raízes profundas, problemas de educação*" (15); por outro lado, tratará constantemente "o problema da *disciplina escolar* e da formação do caráter, não como problema isolado de técnica pedagógica, mas em conexão com os *problemas fundamentais da vida*" (16).

(15) FOERSTER, *Aufgaben u. Methoden der Charakterbildung. Ein Vortrag*, Aarau, 1906, pág. 7.
(16) *Sch. u. Ch.*, Vorwort.

Nisso é que está o caráter específico da filosofia e da pedagogia de FOERSTER. Êle é essencialmente um pensador pedagogista; sua obra é uma filosofia pedagógica; e êsse ponto é da maior importância para julgar essa obra.

Quando trata da religião, da moral, de Cristo, da Igreja, da filosofia, coloca-se sempre no ponto de vista do *pedagogista.* Assim, por exemplo, as questões "religião e moral", "moral leiga e moral religiosa", são sempre tratadas sob o título "A indispensabilidade *pedagógica* do fundamento religioso da moral". O mesmo se dá quando discute a indispensabilidade pedagógica de Cristo e da Igreja: "Cristo e a vida humana", "A Igreja e a Cultura!" Êsses títulos são característicos: FOERSTER quer lançar uma ponte entre o homem moderno e Cristo, entre a cultura moderna e a Igreja; quer forçar "a própria vida e a própria cultura a dar testemunho" de Cristo e da Igreja. Não cabe em suas intenções substituir o estudo dos problemas *teológicos* e *sobrenaturais* pròpriamente ditos; ao contrário, entende prepará-los, completá-los, reforçá-los, fortalecê-los, tornando o homem moderno consciente de seu acanhamento de vistas, de sua estreiteza de espírito, de seu unilateralismo e de sua necessidade de corretivo, numa palavra, de sua educação por Cristo e pela Igreja.

FOERSTER é pedagogista no sentido da epígrafe acima lembrada: é o organizador espiritual que quer salvar a cultura, a ética, o homem moderno de seus exclusivismos, pondo no centro o essencial e subordinando o temporal à salvação eterna da alma.

Nesse sentido, sua filosofia da cultura é, ao mesmo tempo, pedagogia da cultura, e sua ética, pedagogia moral.

1. *Crítica da pedagogia moderna*

1. ***Falta de conhecimento da vida.*** — Essa crítica é, em todos os pontos, o correspondente de sua crítica da cultura e da moral modernas. O pedagogista moderno se gaba de sua *psicologia científica* e é aí que está, segundo FOERSTER, sua fraqueza: os modernos não conhecem mais o homem, isto é, o homem concreto.

"Exagerou-se ainda uma vez, entre nós, a *competência* da ciência no tocante aos problemas profundos do conhecimento do homem e da alma. Uma psicologia verdadeira e servível não se adquire senão pela simpatia

e pelo conhecimento de si. A ciência não pode senão sistematizar os resultados provenientes dessas fontes; não poderia, contudo, atingir êsses resultados por seus métodos puramente intelectuais. Quem não compreende isso se ilude; ou então sua concepção da psicologia nada tem de comum com a vida concreta". (*S. u. S.*, pág. 162).

"A verdadeira literatura para o conhecimento de si e dos homens e para a verdadeira psicologia, encontra-se nas obras dos *grandes videntes e conhecedores da vida:* o Antigo e o Nôvo Testamentos, DANTE, TOMÁS DE KEMPIS, SHAKESPEARE, GOETHE, SCHOPENHAUER, e, entre os modernos, George ELIOT, DOSTOIEWSKY, Jeremias GOTTHELF". (*Jgdl.*, pág. 217).

"Hoje não há mais, por assim dizer, *conhecimento pròpriamente dito da vida e da alma;* não temos senão a experimentação científica; não mais o conhecimento de si, mas a psicologia em fórmulas!" (*A. u. F.*, pág. 173).

"Para compreender a doutrina da corrupção da natureza humana, diz Santo AGOSTINHO, deve-se haver lutado sèriamente contra as próprias paixões. Diz um princípio aceito em pedagogia: não se podem entender a fundo as coisas pela só percepção; cumpre, além disso, tratá-las de maneira concreta. É assim que chegamos igualmente ao conhecimento de nós mesmos. *Quem experimenta extirpar de si um único pequenino hábito, pode tirar disso mais conhecimento dos homens que de mil livros*". (*A. u. F.*, pág. 38).

"No domínio pedagógico os livros científicos e as revistas oferecem, hoje, muito mais pedras que pão. É de fazer tremer pelo futuro da pedagogia". (*Einheitsschule*, pág. 45).

"Malgrado todos os seus discursos sôbre o senso da realidade, falta à pedagogia moderna um *realismo são.* Essa falta vem do desdém geral pelo *conhecimento de si mesmo.* Daí tôdas essas teorias que a menor olhadela *na própria consciência* poderia refutar". (*Sch. u. Ch.*, pág. 143).

2. ***A pedagogia dos unilateralismos.*** — Nossa pedagogia moderna é o reflexo fiel de nossa cultura moderna do unilateralismo. A cultura da especialização, das verdades fragmentárias, não poderia engendrar senão uma pedagogia atingida do mesmo mal. *Faltam as verdades pedagógicas gerais, universais, totais;* as verdades pedagógicas estão em desordem; não há mais hierarquia das verdades, dos valôres. É a anarquia da especialização: pedagogia sexual, cívica, social, intelectual, estética; pedagogia da vontade; pedagogia moral, individual, social, experimental, filosófica, religiosa, reformadora; pedagogia dos normais e dos anormais, etc. Vivemos na época do *"impressionismo pedagógico"*.

"Nunca se falou, como hoje, de *pedagogia científica;* mas nunca os problemas pedagógicos mais complexos foram tratados com tanta *agitação* e de maneira tão *demagógica* como hoje". (*Einheitsschule*, pág. 39).

"O pedagogista negro Booker WASHINGTON conta que uma dia observou um negro descalço e de cartola sentado num banco do parque, a ler

SÓFOCLES. O quadro é, com efeito, um símbolo de grande parte do desenvolvimento de nosso povo. *Só o conhecimento elaborado orgânicamente é poder e gera poder.* Saber desordenado é impotência, destrói o caráter, dá vertigens, provoca a confusão interior e a superficialidade no juízo". (*J. J. J.*, pág. 368).

3. ***Superestimação da técnica pedagógica.*** — O progresso da técnica pedagógica, ou metodologia, parece ser o problema mais importante da pedagogia. A auto-educação da personalidade ensinante ou educadora é negligenciada. Jamais se tiveram em tão pouca conta as condições "pessoais" da educação como em nossos dias.

"Falamos muito do "século da criança" porque temos muitos *métodos novos;* mas os séculos precedentes eram mais rijos em fôrça e solidez pedagógica, porque o centro da educação não está tanto no homem mortal, como na verdade imortal. Porque a muitos pais modernos faltam verdades certas, êles não ousam agir: sua própria convicção é por demais dubitativa para convencer uma criança". (*Päd. Kurs Innsbruck*, pág. 126).

4. ***Superalimentação intelectual.*** — A ciência ocupa o centro da cultura moderna; assim também, a didática se encontra no centro da pedagogia, a inteligência no centro da educação escolar, a "iniciação intelectual" no centro de qualquer melhoria. O homem é considerado exclusivamente como ser pensante; a ignorância como a fonte de todos os males humanos e sociais; o saber, a instrução, o desenvolvimento intelectual, como os fatôres infalíveis de todo progresso e de tôda educação. O intelectualismo é o sôpro que anima tôda a nossa pedagogia.

"A pedagogia moderna vive ainda *na grande ilusão do século* XVIII: instrução do povo, sem mais, significa moralização do povo; formação moral é o resultado da iniciação intelectual". (*Jgdl.*, pág. 7).

5. ***Ausência de ideal claro, imutável e universal.*** — FOERSTER, tal como EUCKEN, mostrou vigorosamente a perplexidade da pedagogia moderna a respeito do problema do fim, ou propósito, da educação. A ética moderna, ou a "doutrina do ideal", está desesperada; o mesmo acontece com o pedagogista moderno. A "transmutação de todos os ideais pedagógicos" foi concluída pelos modernos. Tudo é relativo, a evolução transforma tudo; o tempo traga todos os ideais educacionais. Reina grande incerteza nos fins propostos: que se entende pela idéia de respeito próprio, por sentimento de honra, por personalidade, individualidade, cultura, independência, autonomia, fôrça de caráter, humanidade, formação harmônica? Todos êsses têrmos

são mosaicos, onde se pode encontrar tôda sorte de conceitos e noções errôneas; tanto podem servir a Deus como ao diabo.

"Nunca espírito do século foi tão pouco apto quanto o nosso a *inspirar* a educação. Com efeito, em virtude de que autoridade pretendemos elevar o indivíduo acima de si mesmo, se, acima da boa vontade individual, nada mais temos que seja certo e eterno, e onde verdadeiramente possamos firmar normas e ideais?" (*S. u. S.*, pág. 14).

"Ellen KEY chamou nossa época de *"o século da criança"*. A falar verdade, jamais houve época em que tantas *crianças grandes* usaram da palavra para pôr suas grandes infantilidades no lugar da sabedoria provada dos séculos". (*Sex. Eth.*, pág. 224)(*).

"O educador moderno está desorientado ante a questão: *Devo dirigir-me para o Cristianismo ou para* NIETZSCHE; devo educar para a moral da guerra ou para a da paz, para o nacionalismo ou para o internacionalismo, para o individualismo ou para o civismo?" (*E. u. S.*, pág. 61).

"Jamais, como em nossos dias, se descurou o *problema fundamental: para que fim se deve educar?*" (*Sch. u. Ch.*, pág. 18).

"Sente-se cada vez mais a ausência de *um ideal educacional claro, seguro e universal,* que satisfaça a tôdas as exigências da vida, assegure a tôdas as fôrças da alma o justo lugar e a todos os perigos da natureza humana o contrapêso requerido". (*Sch. u. Ch.*, pág. 18).

2. *Foerster como conciliador entre a pedagogia moderna e a pedagogia cristã*

"Sempre considerei como dever ser conciliador entre o espírito da pedagogia tradicional e o espírito da pedagogia moderna" (S. *u.* S., Vorwort).

(*) FOERSTER está a referir-se à educadora, escritora e feminista sueca Ellen Karoline Sofia KEY (1849-1926), a "Palas da Suécia", como lhe chamaram. Professôra em Estocolmo, conferencista em seu país e no estrangeiro, autora de várias obras, particularmente em matéria de feminismo, bem-estar infantil, sexo, amor e casamento, escreveu um livro que marcou época, o *Século da criança,* dedicado "a todos os pais que têm a esperança de formar no século nôvo o homem nôvo" (a obra foi publicada em 1900). As idéias da ardente feminista, partidária da ausência total de coerção, estão muito bem apresentadas em J. LEIF e G. RUSTIN, *Pedagogia geral pelo estudo das doutrinas pedagógicas,* trad. port. e notas de Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna, vol. 75 destas "Atualidades Pedagógicas", São Paulo, 2.ª ed., 1968. Escreve Lorenzo LUZURIAGA, a propósito da educadora sueca, êste lúcido resumo: "Para ela, o mais importante é a vida da criança, que está acima da família, da sociedade e do Estado. Isso exige que se conceda à criança a maior liberdade na educação, seguidas as leis da natureza e observado o desenvolvimento pessoal. Os pais e a escola afogam-lhe a individualidade e cumpre ir contra êles para libertá-la das amarras. Ellen KEY segue as idéias de ROUSSEAU, remoçadas pelas de NIETZSCHE e SPENCER e sua obra tem valor mais polêmico que construtivo". (*História de educação e da pedagogia,* trad. port. e notas de Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna, vol. 59 destas "Atualidades Pedagógicas", São Paulo, 3.ª ed., 1967, pág. 243.) (Nota dos trads.)

Foerster como conciliador. — Tôda a nossa exposição da pedagogia foersteriana do caráter se apoiará nas "idéias conciliadoras" do autor. É aí, aliás, que reside todo o espírito dessa pedagogia. Por essa razão, importa grandemente compreender bem o que FOERSTER entende por isso que acabamos de dizer. Nenhures se exprimiu FOERSTER com mais precisão que na declaração seguinte:

"Em tôdas as minhas obras, esforcei-me por mostrar, do ponto de vista psicológico, quanta *verdade vívida e indispensável* está muita vez escondida sob verdades e instituições *aparentemente envelhecidas,* e como é altamente necessário que nossa época assimile essas velhas verdades sob nova forma. Por outro lado, esforço-me por demonstrar aos defensores da tradição que êles mesmos, em sua reação contra os exclusivismos modernos, caíram igualmente em certos exclusivismos. Não notaram que, no movimento moderno, também há um grão de verdade, que muita tendência moderna pode até invocar a mais profunda tradição religiosa. Em tudo falta aqui o apoio de uma *filosofia universal da vida,* onde tôdas as necessidades da vida humana tomem o lugar que lhes é assinado, cada qual segundo o direito e a eqüidade". (S. *u.* S., Vorwort).

Aqui FOERSTER se coloca ante dupla tarefa: dar nova demonstração de antigas verdades e construir nova síntese entre os unilateralismos modernos. Para êsse fim, baseia-se numa psicologia concreta da vida; no conhecimento de si, aquilo que FOERSTER designa sob o nome de "análise da realidade" (*Lebenskunde*).

1. ***Demonstração nova de antigas verdades.*** — Já chamamos a atenção para essa "análise da realidade" em matéria de exumação de antigas verdades em filosofia da cultura e em moral. Que se recorde como FOERSTER infunde de nôvo, na mentalidade moderna, o espírito da autoridade de Cristo em matéria de moral (método psicagógico). Faz o mesmo no domínio pedagógico. Na base de sua "análise da realidade" aplicada à pedagogia moderna pôs novamente à luz os "Fundamentos da pedagogia cristã"(17). São êles:

1. No tocante ao *educando: O dogma da queda original.* Os modernos oscilam entre o conhecimento da criança sem amor à criança (pessimismo) e o amor à criança sem conhecimento da criança (otimismo). Noutras palavras, são pessimistas ou otimistas no concernente à natureza da criança.

(17) "Die Grundlagen der christlichen Pädagogik". Ein Vortrag. Tôda essa conferência é do mais alto interêsse.

O Cristianismo une conhecimento e amor à criança.

"O dogma do pecado original", diz FOERSTER, "é um dos fundamentos de tôda sã pedagogia". (*E. u. S.*, pág. 54).

2. Quanto ao ideal da educação, apresenta o *dogma do Homem-Deus*. Só o ideal cristão proporciona um ideal educacional *claro, nítido* e *irrefragável*.

"Quem conhece o homem não poderia contemplar a vida e a morte de Cristo sem que seus lábios murmurassem as palavras: "Meu Senhor e meu Deus". O dogma do Homem-Deus é o fundamento de tôda *pedagogia verdadeira*". (*Ch. u. P.*, págs. 36-37).

Êsses dois dogmas constituem o centro da pedagogia psicológica e da ética pedagógica de FOERSTER.

2. ***Síntese nova.*** – No terreno da pedagogia moderna faz-se sentir vivamente também "a luta pela vida" entre as verdades, as quais estão confundidas; a hierarquia das verdades e dos valôres está destruída; por tôda parte reina a anarquia, não sòmente por causa dos erros, mas também em razão das verdades fragmentárias.

Restabelecer a hierarquia das verdades é, conseqüentemente, tarefa tão importante como a de repor à luz verdades particulares. FOERSTER restabeleceu a hierarquia cristã das verdades e valôres pedagógicos baseando-se igualmente na análise psicológica do processo da educação.

Se o pedagogista deve ser um "organizador espiritual" a pedagogia deve iniciá-lo numa ampla organização ou síntese de tôdas as verdades e valôres, numa hierarquia dos bens da existência na qual o temporário é subordinado ao eterno, e o todo, ao Bem eterno da alma. Essa verdade universal, essa unidade orgânica, essa hierarquia inabalável não se encontra senão no Cristianismo.

"Nós, modernos, não temos mais nem *verdadeira formação*, nem verdadeiro *caráter*, porque êste e aquela assentam nos *dez mandamentos*, e nem literatura, nem pedagogia, nem economia política estão em condições de salvar uma cultura que não compreende mais esta verdade fundamental, e não suspeita que, nesses mandamentos, tão simples quão sublimes, há *infinitamente mais sabedoria vívida e ciência do homem e de sua natureza*, que em todos os aforismos da idolatria moderna". (*Ch. u. L.*, pág. 95).

3. *O federalismo pedagógico de Foerster*

"Como a grande desordem de que sofreu tôda a cultura e a pedagogia modernas têm causa na derrocada de princípios que se devem completar naturalmente, segue-se que essa confusão não pode ser remediada por um ajuste mecânico. Não o pode ser senão por uma síntese que deite raízes nas profundezas do sentimento e do amor cristãos" (*K. u. K. S.*, pág. 73).

No domínio social, FOERSTER designa essa idéia fundamental pelo nome de federalismo cristão. Encontrou-a no sociólogo Constantin FRANTZ e a êle tomou a palavra. Ao indicar a fonte, FOERSTER acrescenta: "A mesma idéia que pus em minha pedagogia encontrei-a no federalismo de C. FRANTZ". *Pol. Eth.*, pág. 314).

Seja como fôr, graças a essa idéia do federalismo como fio diretor, a pedagogia de FOERSTER se torna mais clara para nós. Expô-la-emos, pois, inspirando-nos nessa idéia central.

O federalismo pedagógico. – No terreno da pedagogia, o federalismo cristão significa a *primazia* da *caridade cristã*. É o contraveneno radical do individualismo, do intelectualismo, da especialização, do egocentrismo modernos, que, no fim das contas, impede de ver a realidade e gera, por tôda parte, desorganização, conflitos e unilateralismos. A caridade, ao contrário, torna clarividente, faz nascer o senso da realidade, traz a sensatez; a caridade torna nossas idéias universais; a caridade une, sintetiza, organiza, não externa, mas internamente.

A educação, afinal, não é mais "que organização interior"; o pedagogista é um "organizador espiritual"; deita "uma ponte" entre o "eu" e o "não-eu" e cria a harmonia entre a energia pessoal e a comunidade. Educar consiste essencialmente em criar a cultura social; é unir, associar, harmonizar a autonomia pessoal e a renúncia a si mesmo.

Cristo é o verdadeiro organizador, o verdadeiro realista, o verdadeiro conciliador entre o indivíduo e a comunidade. Resolve verdadeiramente todos os conflitos e universaliza o pensamento. É, pois, o grande mestre, o inspirador e o modêlo da pedagogia.

A pedagogia de FOERSTER está baseada nestes princípios: é pedagogia da caridade cristã, tradução do federalismo cristão

no terreno pedagógico. Aprofunda mais que a pedagogia moderna e, por isso, cria unidade na pluralidade, síntese nos unilateralismos modernos; constrói uma ponte entre as antinomias modernas, uma verdade universal no meio das verdades fragmentárias, cria, numa palavra, um cosmos no caos moderno.

Examinemos, em primeiro lugar, os conceitos pedagógicos fundamentais de FOERSTER, para nos inteirarmos da maneira pela qual o espírito do federalismo nêles já se encontra realizado, e notadamente como concebe FOERSTER a formação, a educação, o caráter, o ideal do caráter, o pedagogista, a pedagogia.

Formação. — A idéia fundamental da pedagogia do caráter está, em FOERSTER, em seu conceito de formação; é o correspondente de seu conceito de cultura.

Os modernos se perdem numa formação intelectual unilateral, ou numa educação social unilateral. A concepção foersteriana da formação é uma síntese, um *foedus* entre as duas tendências: interioriza o conceito de formação, de sorte que êste alcance, ao mesmo tempo, o pessoal e o social, o intelectual e o moral.

"Formação é essencialmente "cultura social"; isso não significa, em FOERSTER, socialização exterior, mas socialização interior da alma, pelo domínio de si e pela simpatia pelos outros".

"Formação é *renúncia a si* e o caminho que para aí leva é o domínio de si". (*Jgdl.*, pág. 661).

"Aquêle que deseje experimentar o que é uma formação *universal*, deve-se apenas dizer que deve saber *compartilhar dos sofrimentos do próximo*". "Aprender participando do sofrimento" significa mil vêzes mais que "aprender nos livros". (*Lbsf.*, pág. 67).

"Quanto mais um homem é formado, mais é *modesto*, mais sabe quão pouco deve a si mesmo. Isso se aplica igualmente ao que se diz da própria Pátria". (*Jgdl.*, pág. 395).

"A Cruz continuará sempre o símbolo de tôda perfeição moral". (*Id.*, pág. 539).

"O homem começa a ser homem quando sabe fazer justiça aos outros, a seus adversários. *Formação* significa: *Vencer a presunção*". (*J. J. J.*, pág. 222).

"Não a posse de todos os domínios do saber, mas a compreensão cordial das necessidades de outros homens e de outras épocas conduz ao verdadeiro *pensar universal*". (*J. J. J.*, pág. 345).

"GOETHE *pôs, com razão,* a cultura do *respeito* e da *piedade* no primeiro plano de tôda a formação da juventude". (*Jgdl.*, pág. 484).

"*O trabalho intelectual* abstrato antes constitui perigo que vantagem para a *formação interior*". (*Jgdl.* pág. 522).

"Não o *fato* de saber alguma coisa, mas o de conceber porque se sabe e a relação existente entre o que se sabe e o que há de mais elevado e mais importante, eis a *verdadeira formação*. Não o fato de saber ler e escrever, mas o que se lê e o que se escreve, eis o que importa". (*Jgdl.*, pág. 77).

"Ficar independente dos homens e, entretanto, ser-lhes fortemente apegado, constitui a verdadeira tarefa da *formação interior*". (*E. u. S.*, pág. 87).

"Revoltar-se contra si mesmo, contar consigo mesmo, recusar-se e condenar-se a si mesmo, em lugar de gabar-se e escusar-se sempre e em tudo, eis progresso humano, formação da personalidade, liberação do espírito no único e verdadeiro sentido". (*Ch. u. L.*, pág. 146).

"Formação significa domínio do espírito sôbre a carne; formação significa *encarnação do espírito*". (*Ch. u. Kl.*, pág. 321).

"Uma formação universal não se manifesta na abundância do saber, mas na observância dos deveres em três direções: apêgo ao passado, a si mesmo e ao futuro". (*Pol. Eth.*, pág. 447).

Educação. — Que se entende por educar? Nos modernos distinguem-se "educação como adaptação à natureza da criança" e "educação como adaptação ao educador". FOERSTER associa os dois elementos: o subjetivo e o objetivo, o psíquico e o pedagógico, o individual e o social.

"Educar comporta, sempre, dupla tarefa: a criança deve tornar-se "ela mesma", mas, "ao mesmo tempo, desenvolver-se acima de si mesma", familiarizando-se com um tipo superior de vida, corrigindo seu unilateralismo, universalizando todo o seu ser". (*J. J. J.*, pág. 136).

"A arte suprema da educação é associar a *energia* criadora *pessoal* à manutenção e ao desenvolvimento da comunidade". (*Pol. Eth.*, pág. 444).

"Educar não consiste simplesmente na luta contra a *natureza inata*, mas antes no *emprêgo judicioso* de uma parte das fôrças inatas contra as outras".

"Educar é fazer uma *escolha oportuna* em todo o material das tendências inatas. Tirar partido, de forma inteligente e consciente, dessa lei da natureza, a saber: pelo uso, ou desuso, fôrças determinadas podem ser desenvolvidas, ou perecer e extinguir-se". (*Jgdl.*, pág. 674).

"A tarefa e a arte suprema da educação não consistem talvez ùnicamente em *reprimir as faltas*, mas em *reconhecer* e favorecer o bom grão que muita vez está escondido sob erros e exageros". (*K. K.*, pág. 58).

"Educação não abrange apenas autoridade, direção e tutela; significa antes de tudo: auxílio à *atividade* e à responsabilidade pessoais e, por meio disso, fecundação do parcial pelo *universal*".

"Educar não consiste apenas em *individualizar*, isto é, em adaptar às disposições individuais, mas igualmente em *generalizar*, isto é, retificar o unilateralismo e a impulsividade individuais por meio da vontade legal da comunidade social". (*S. u. S.*, pág. 77).

"Unir, dia por dia, o *temporário* ao eterno constitui, para mim, o ponto de vista capital de tôda a educação humana". (*Päd. Kurs Innsbruck*, pág. 235).

"Educação não significa inculcar ao homem tal ou qual hábito, mas ensiná-lo, em primeiro lugar, a distinguir a exata hierarquia *dos fins da vida*". (*E. u. S.*, pág. 67).

Caráter. — Têrmo algum é tão vago quanto a palavra "caráter". FOERSTER notou-o perfeitamente. Alcançou o fato fundamental de que o caráter é uma síntese na dualidade natural do homem e, ao mesmo tempo, entre o "eu" e o "não-eu".

"Caráter é unidade, concentração, consciência do fim."

"Caráter significa *concentração* e desenvolvimento das fôrças da vontade; caráter significa liberação do mundo dos estimulantes exteriores; caráter significa *liberação* do homem ante sua individualidade sensual; caráter significa *unidade* em lugar de dispersão e dualidade; caráter significa *vitória* sôbre qualquer espécie de baixeza e de frouxidão". (*Sch. u. Ch.*, pág. 8).

(Caráter significa *unidade;* todo *desdobramento* múltiplo de nossas fôrças, não acompanhado de uma *concentração* dos podêres da alma sôbre um ideal de vida elevado e penetrante, conduz infalìvelmente à fraqueza". (*Jgdl.*, pág. 10).

"A verdadeira formação do caráter consiste no triunfo do *absoluto* sôbre o *relativo*, do *categórico* sôbre o *hipotético*". (*E. u. S.*, pág. 13).

"Formação do caráter é expressão vã se se não sabe que *espécie de caráter* se deve cultivar e formar, e se, talvez, aquilo que, até então, era tido como fim de todo enobrecimento não é, precisamente, o que deveria ser substituído por novos ideais educacionais". (*Jgdl.*, pág. 551).

Ideal do caráter. — Tal a expressão à qual a pedagogia de FOERSTER empresta a maior importância. A caracterização dêsse ideal absorveu tôda a sua atividade; e a evolução dêsse conceito em FOERSTER mostra, ao mesmo tempo, a evolução de tôda a sua pedagogia.

FOERSTER buscou sempre vencer todo unilateralismo: caráter é essencialmente uma síntese, um *foedus* entre "sim" e "não", entre o elemento viril e o elemento frágil da vida, entre fôrça e caridade, entre o "duro como o diamante e tenro como o coração de mãe, etc." Em sua última obra, *Jugendbewegung*, FOERSTER parafraseou novamente o que cumpre entender por caráter, como nunca o havia feito antes e, ainda uma vez, sob forma de síntese das antinomias.

O ideal viril do caráter compreende:

1. *Firmeza de princípios, conseqüência, consciência do fim:* saber dizer "sim"; saber o que se quer e fazer o que se deve; ser inabalàvelmente fiel à palavra e às promessas.

2. *Autonomia* ante o "eu" inferior: saber dizer "não" ao próprio eu. Saber refrear o egoísmo, a inconstância, a vaidade, a verbosidade, os juízos temerários, a zombaria, etc. FOERSTER compara essa repressão ao sistema de freios de um automóvel.

3. *Autonomia interior* em face do *ambiente social:* é o "não" ante a popularidade malsã e o respeito humano.

4. *Fidelidade* ao próprio *ideal de vida*, a despeito dos ultrajes, das calúnias, das perseguições. "Bem-aventurados os que sofrem perseguição pela justiça." Nossa concepção da "honra viril" deve ser transformada; de "egocêntrica" deve tornar-se "social".

5. Domínio do mêdo: a coragem íntima é muito mais difícil que a coragem exterior.

6. Sentimento de responsabilidade ante a vida alheia. Só quando nos sentimos firmes é que podemos dar firmeza aos outros. "Quanto mais responsável, mais homem."

7. *Síntese* entre *fôrça* e *caridade*. "Que podem ser energia humana sem piedade clarividente, organização sem caridade, amor à verdade sem ternura do coração, política sem consciência? Só Cristo realizou êsse ideal. Êle é a Universidade da vida interior. Só amparando-nos nÊle é que nos aproximaremos dêsse ideal". (*J. J. J.*, págs. 318-432).

Pedagogista e pedagogia. — O pedagogista é um "organizador espiritual"; isso significa que é como um engenheiro da harmonização, da síntese, do federalismo cristão.

Em FOERSTER, a pedagogia é a ciência e a arte da organização espiritual. FOERSTER a si mesmo se chama um "construtor de pontes". Tôda a sua pedagogia é um estudo da construção de pontes entre as antinomias espirituais; é a teoria do federalismo pedagógico.

Examinemos mais de perto a manifestação dessa idéia fundamental.

Evitemos, entretanto, considerar essa idéia, em FOERSTER, como uma espécie de diletantismo. Seria grave engano. Em FOERSTER, ao contrário, essa idéia da síntese das antinomias é o resultado de estudo psicológico aprofundado dos problemas pedagógicos. Para nos convencermos disso basta ler o capítulo: "Liberdade e obediência" da obra *A escola e o caráter*.

4. *O federalismo na doutrina da educação*

1. *Pedagogia moderna e pedagogia cristã.* — Essa antinomia também pode perfeitamente ser enunciada assim: *"Progresso e Tradição"*, *"o Nôvo e o Velho"*, no domínio da pedagogia.

Em sua própria pesonalidade e em sua obra, FOERSTER se mostra como a encarnação viva da síntese entre os dois princípios que acabamos de enunciar. Em todos os domínios, percebe constantemente quanto "o nôvo é velho" e quanto "o velho é nôvo"; esforça-se, em tôdas as obras, por dar demonstração nova de antigas verdades. No domínio da pedagogia, em particular, é um renovador como nenhum outro; foi, em grande parte, graças a êle, que aprendemos a conhecer a pedagogia norte-americana; foi êle um dos primeiros em tirar as conseqüências pedagógicas das doutrinas de FREUD, JAMES, BERGSON, NIETZSCHE, EUCKEN, SCHOPENHAUER. E como é hábil em utilizar a psicologia literária de um TOLSTOI, de um DOSTOIEWSKY, de um IBSEN, de um BJÖRNSON e de outros! É o mais moderno entre os pedagogistas modernos.

Por outro lado, ninguém mostrou tão vigorosamente que nada é velho demais para ser verdadeiro. Melhor que ninguém, restabeleceu o prestígio da tradição: o Antigo e o Nôvo Testamento, PLATÃO e SÃO PAULO, Santo AGOSTINHO e DANTE, PASCAL e PESTALOZZI, São FRANCISCO e TOMÁS DE KEMPIS, GOETHE e SCHOPENHAUER, etc.

"Para aprofundar *os problemas fundamentais de sua missão*, os educadores não podem aprender em parte alguma como nos *autores clássicos* que penetraram no Cristianismo e o pintaram em tôda a profundeza (...) É *tolice* acreditar que o valor de um livro depende da época em que foi escrito. Só um cego pode negar que, sôbre a vida *interior*, as grandes fontes do Cristianismo podem ensinar-nos bem mais que a literatura *moderna*". (*A. u. F.*, pág. 171).

"A grande *superestimação da literatura moderna* no domínio da filosofia, da pedagogia e da psicologia, é devida à grande *ignorância dos tesouros espirituais da Igreja*". (*A. u. F.*, pág. 169).

Como realizou FOERSTER a síntese entre o progresso e a tradição?

Pelo fato de haver esquadrinhado na realidade da vida até as profundezas do imutável; pelo fato de haver penetrado o lado eterno do ideal da vida, FOERSTER pôde, como ninguém, soldar numa unidade o progresso e a tradição.

"Cristo não é o passado, mas o presente vivo e o futuro inesgotável. Cristo, o Eterno, o supratemporal que nos mostra o "avante" ilimitado, é aquêle que nos libera do passado sem entregar-nos ao presente ou sem fazer de nós o extravagante do futuro. Êle nos entrega a verdade imperecível, que abarca tôda a realidade da vida e nos dá a possibilidade de fazer justiça a cada estado e a cada tarefa histórica, e de pôr, entretanto, todo o temporal a serviço de um fim e de um bem supratemporal. A tradição dessa verdade eterna dá ao cristão um ponto de vista livre, acima de tôdas as outras tradições. O homem moderno se torna escravo das tradições humanas". (*K. K.*, pág. 71).

2. *Psicologia e Pedagogia.* — Existe profunda antinomia em nossa pedagogia moderna: uns se perdem inteiramente na psicologia, no estudo da criança tal qual é; outros se situam exclusivamente no ponto de vista da pedagogia. Encontramos essa antinomia posta em evidência em FOERSTER sob o título de pedagogia *norte-americana* e pedagogia *européia.*

Aqui, igualmente, FOERSTER toma posição: para êle não há optar por uma, nem por outra, mas acolhê-las a ambas. Por uma concepção mais profunda do problema, chega a conciliar, ainda aqui, os dois exclusivismos.

"A educação não consiste sòmente na adaptação do educador ao aluno, mas, pelo menos igualmente, na adaptação do aluno ao educador. O unilateralismo do pedagogista europeu consistiu até aqui no fato de que se não desceu o bastante até o aluno concreto, de que se lhe puseram muito pouco as faculdades superiores a serviço da educação.

O unilateralismo do pedagogista norte-americano consiste no fato de que a gente se coloca exclusivamente no ponto de vista *psicológico*, e não é raro que se esqueça totalmente a educação; noutras palavras, pelo fato de descer demasiado, a gente se esquece completamente de elevar, de educar; pelo fato de apegar-se ùnicamente ao subjetivo, a gente se esquece do encaminhamento do subjetivo pelo objetivo (...) Essa síntese pedagógica não passa de símbolo da síntese geral em todos os domínios da vida cultural: a síntese entre o respeito justo e necessário da ordem objetiva e da alma individual, e a incorporação, também necessária, da alma individual na ordem objetiva". (*S. u. S.*, Vorwort V).

3. *Realismo e idealismo.* — Embora já indicada várias vêzes, importa, todavia, falar ainda uma vez dessa antinomia, por ocupar lugar central na pedagogia de FOERSTER.

A pedagogia moderna se perde num realismo sem ideal ou num idealismo sem o senso da realidade. Essa antinomia acarreta as mais deploráveis conseqüências no terreno prático.

Conhecimento e amor à criança devem andar a par. Um e outro não se harmonizam senão na ciência cristã da vida, e na

caridade cristã. O dogma do pecado original é a verdade fundamental da psicologia pedagógica; o dogma do Homem-Deus é o centro da doutrina do ideal da educação.

4. ***Psicologia experimental e psicologia teórica.*** — A pedagogia moderna está diante de uma alternativa: psicologia experimental ou psicologia teórica. FOERSTER acha ambas insuficientes; a experimental não é, de modo algum, "experimental" no que respeita aos problemas fundamentais da vida da alma; a psicologia teórica enuncia e discute êsses problemas capitais, mas continua acadêmica, abstrata, sistemática, livresca. Em nenhuma das duas se descobre o homem total, concreto, vivo.

FOERSTER se mostra particularmente céptico a respeito da psicologia experimental. Só o lado exterior da vida psíquica pode ser estudado por meio dos métodos exatos. Os problemas fundamentais continuam fora do alcance dos trabalhos de laboratório, como: as lutas íntimas, as tentações, o egoísmo, a inveja, os móveis dos nossos atos, a insinceridade, a contrição, a paixão, a dualidade da vontade.

"Nos *problemas fundamentais da vida da alma,* os verdadeiros empiristas competentes não se encontram senão entre as *grandes almas,* que viveram os fatos da vida psíquica — lutas e vitórias — e, pois, estavam em condições de basear no contacto mais íntimo com os fatos seus juízos sôbre a vida da alma. Nenhuma ciência de laboratório está em condições de despertar nosso conhecimento de nós mesmos, com tanta segurança como os dados fornecidos por êsses psicólogos experimentadores no verdadeiro sentido da palavra". (*Sch. u. Ch.,* pág. 252).

"Não há psicologia *certa* da adolescência *com base experimental exata".* (*Id.,* pág. 252).

"O pedagogista sensato e prático reconhecerá que, pelo estudo dos *grandes clássicos da vida interior e da educação,* por um exame sério da vida humana em si mesmo e ao redor de si, pelo verdadeiro amor à juventude, irá bem mais longe em sua pedagogia que com experimentos e inquéritos". (*Id.,* pág. 260).

"A juventude raramente foi *tratada* de maneira mais *antipsicológica* que pelos apóstolos da psicologia experimental". (*Id.,* pág. 256).

5. ***Pedagogia biológica e teológica.*** — Os modernos sacrificaram a pedagogia à biologia, ou à sociologia, ou às suas opiniões pessoais, ou às idéias reinantes.

FOERSTER funda sua pedagogia na biologia e na sociologia, mas, ao mesmo tempo, na filosofia e na teologia.

"Estou convencido de que tôda doutrina aprofundada da educação é inseparável da concepção filosófica da vida e da *teologia".* (*Sch. u. Ch.,* I, Vorwort).

"Para não se deformar e pôr-se a serviço dos instintos inferiores, a vida superior e espiritual do homem tem necessidade absoluta da *supernatureza,* que só ela pode assegurar-lhe a consciência da autonomia, da dignidade diretora, do destino superior. A teologia é também biologia esclarecida; não é senão na teologia que o elemento biológico se aclara e se deixa apanhar em sua mais forte dominante". (*J. J. J.,* pág. 286).

6. ***Técnica pedagógica e personalidade.*** — Aqui se encontram *"educação e auto-educação".* Tende-se de modo demasiado exclusivo a aperfeiçoar a instrução e a educação por melhoramentos de método, de mecanismo, de técnica. Em compensação, hoje em dia, há quem tudo espere da "personalidade". Colocando-se no terreno da formação do caráter, FOERSTER aprofunda mais do que quem só tem em vista o terreno didático. A caridade, a renúncia, o espírito de sacrifício, constituem a alma de tôda verdadeira influência pedagógica. Que FOERSTER não negligencia absolutamente a técnica ou o método, prova-o o amor pelo "método indutivo", característico de tôda a sua obra.

"O educador moderno sonha sempre com *métodos* novos, e cada vez mais aperfeiçoados para corrigir os *defeitos* e as *imperfeições da infância,* mas esquece muita e muita vez que a influência de um homem sôbre outro é bem menos o resultado de uma técnica muito superior da razão e do método do que o *fruto* de um *estado de alma poderoso,* de sentimentos bem ordenados, e não é senão assim que os sentimentos desordenados de outrem podem ser tratados com fruto (...)

"Não o que *dizemos no correr do dia,* mas o que, *por noites em claro,* conquistamos sôbre nós mesmos, aquilo a que chegamos interiormente, eis o que tem poder sôbre o homem em formação. O mais importante método de educação não é o método *direto,* mas o método *indireto* (...) Quem quer salvar os outros, deve primeiro morrer para si". (*E. u. S.,* pág. 15).

"Só a fôrça que doma nossas *próprias paixões* pode igualmente restabelecer nos outros homens a verdadeira hierarquia das fôrças. Não o que proibimos aos outros, mas o que interditamos a nós mesmos engendra energia pedagógica". (*Päd. Kurs Innsbruck,* pág. 234).

"O mais sublime símbolo de tôda verdadeira arte educativa nos é dado no Salvador em Getsêmani, onde, no silêncio da noite, completou o mais sublime sacrifício para de lá agir nas almas". (*Id.,* pág. 242).

"É princípio fundamental e muito nobre da pedagogia religiosa o que prescreve ao educador rezar por aquêle que quer elevar mais alto. Sua prece, todavia, não deve consistir apenas em dizer: Senhor, tornai-o melhor! Deve sobretudo pedir: Senhor, tornai-me melhor, para que eu possa ganhar outro para vosso serviço!" (*Id.,* pág. 248).

"O renovador social não deve perder de vista que, na vida, só triunfam as idéias que *transformam a conduta de seus adeptos* e mostram e fortalecem, assim, seu poder criador. *Só quem é conseqüente consigo mesmo crê sinceramente em suas convicções*". (*Ch. u. Kl.*, pág. 129).

7. ***Pedagogia da instrução e pedagogia da educação.*** – Na pedagogia moderna criou-se um divórcio entre educação e instrução. No último século a didática era predominante; produziu-se hoje uma reação, e acontece muitas vêzes que a pedagogia moral pròpriamente dita se torna *a* pedagogia.

FOERSTER aprofundou a didática; seu método para o ensino da moral é talvez a mais notável contribuição para uma didática verdadeiramente científica. A didática desempenha papel capital em sua pedagogia do caráter.

Por outro lado, esta visa inteiramente a vivificar e a fortalecer o ensino pela melhoria da disciplina e pelo saneamento geral da atmosfera moral da vida escolar.

8. ***Pedagogia da escola e pedagogia da vida.*** – Em alguns modernos, a pedagogia parece limitar-se à sala de aula. Noutros, arrisca-se a não ter mais contacto algum com a escola.

Com sua pedagogia do caráter como educação da alma, como "ciência e arte de conduzir os homens", FOERSTER aprofundou singularmente a pedagogia; e nós o compreendemos quando nos fala de uma pedagogia da vida ou de uma pedagogia da cultura. Onde quer que um homem pretenda agir sôbre outro, a pedagogia vem a propósito. É assim que FOERSTER fala de uma pedagogia do escritório, da fabrica, de uma pedagogia familial, social, cívica. Uma não exclui a outra; devem completar-se mùtuamente(*).

"A pedagogia não está senão no comêço de sua vocação. Da *escola* deve alcançar todo o *trabalho cultural*, e, após haver assim alargado sua tarefa e aumentado seu conhecimento da vida, deve retomar, com tôda a sua experiência, o caminho da *escola*". (*S. u. S.*, pág. 116).

(*) Idéias análogas a respeito da pedagogia e de sua onipresença na vida humana podem encontrar-se, luminosamente expostas, em obra de excepcional interêsse para a formação profissional do professor, o primoroso livro que é *A arte de ensinar*, da lavra do humanista escocês contemporâneo Gilbert HIGHET (capítulo V, "O ensino na vida cotidiana"). V. a edição dêsse livro publicada na "Biblioteca de Educação" (vol. 38) das Edições Melhoramentos, São Paulo, s/d, em bela tradução de LOURENÇO FILHO, a quem se deve, outrossim, substancioso estudo preliminar, "à margem", como diz o tradutor, da grande obra. (Nota dos trads.)

5. *O federalismo nos princípios da formação geral do caráter*

1. ***Individualidade e personalidade.*** – Nestes últimos tempos, sobretudo pela influência de NIETZSCHE, Ellen KEY, GURLITT, foi introduzido, na educação, verdadeiro "culto da individualidade, ou da personalidade". Nesse fato encontramos o dogma fundamental do "pedocentrismo" radical.

As idéias professadas por FOERSTER a êste respeito constituem a pedra angular de seu federalismo pedagógico.

"Os modernos vivem a confundir individualidade e personalidade, o "eu" sensível e o "eu" espiritual, autonomia exterior e autonomia interior. Não vêem que a individualidade inata não é senão a matéria da qual deve sair a personalidade. *Individualidade* significa *dispersão*, *personalidade* significa *concentração*". (*Sch. u. Ch.*, pág. 141).

Em que repousa, afinal, esta distinção? Em tôdas as suas obras FOERSTER pôs à luz o fato elementar da dualidade da natureza humana.

"Na dualidade da natureza humana e na dualidade dos sexos está a dificuldade suprema do enigma da vida". (*Sex. Eth.*, pág. 249).

Nesse fato está baseada a distinção entre individualidade e personalidade. Expressa na língua do Cristianismo, essa dualidade se chama "a carne" e "o espírito". Individualidade é sinônimo de natureza; personalidade é sinônimo de cultura. No conceito cristão de personalidade verifica-se distintamente o abismo entre individualidade e personalidade; ao mesmo tempo, descobre-se um ponto de vista mais elevado onde uma e outra podem ser fundidas numa unidade.

"Muitos dos modernos dão por fim à educação aquilo que PASCAL chamava o "eu odioso", cuja repressão se lhe afigurava a verdadeira tarefa de tôda formação". (*Sch. u. Ch.*, pág. 140).

"Para muitos homens, a própria *individualidade* constitui a mais pesada cruz da existência". (*Id.*, pág. 150).

"Cultivamos nossa personalidade com o reprimirmos o desenvolvimento natural de nossa individualidade; a verdadeira *personalidade* nasce da luta contra a individualidade". (*Id.*, pág. 142).

"O culto da natureza individual é, sem dúvida alguma, o maior obstáculo a uma sólida formação do caráter". (*Id.*, pág. 145).

Prende-se a essas considerações a distinção feita por FOERSTER entre a "vontade periférica" e a "vontade central". A pri-

meira é a direção da vontade natural da individualidade; a segunda é a vontade consciente, perseverante, da personalidade.

2. ***Ginástica da vontade e inspiração da vontade.*** — Quanto aos meios de desenvolver a vontade, encontram-se na moderna literatura pedagógica duas tendências: uns tudo esperam da ginástica da vontade (PAYOT, LEVY, Swett MARDEN, etc.); outros, ao contrário, querem inspirar a vontade, infundir-lhe um ideal.

FOERSTER considera unilaterais as duas tendências. *Ambas são necessárias.* Pôs claramente à luz a importância do fim, do ideal, para dar vida à vontade. Nesse ponto, está inteiramente de acôrdo com a teoria sôbre a fôrça da vontade professada por P. LINDWORSKY.

"A *literatura moderna* sôbre a formação da vontade está viciada por um *defeito capital:* diminui a necessidade de dar uma alma à vontade tanto quanto exagera os méritos de uma ginástica prática dessa faculdade. Destaca-se a função da vontade do todo da vida da alma, prescreve-se um tratamento especial para a vontade, parece que se pretende formar acrobatas da vontade, esquece-se que a verdadeira educação dessa faculdade não se faz tanto por *exercício direto, mas isolado,* dos centros motores, como pelo desenvolvimento da *alma inteira,* pela concentração de todos os podêres da alma em altas verdades". (*E. u. S.*, pág. 113).

3. ***Energia de expansão e energia de inibição.*** — Entre os que dão valor à ginástica da vontade, há sobretudo os que se baseiam demasiado exclusivamente na energia do "sim", outros que superestimam muita vez o domínio de si, a ginástica do "não".

FOERSTER chama a êsses dois fatôres: exercício positivo e exercício ascético da vontade.

Baseando-se em sua concepção do homem concreto e completo, e em sua profunda análise do processo da vontade e da educação, FOERSTER mostrou que só a associação e o sustentáculo dos dois fatôres estão em condições de formar verdadeiramente o homem de caráter.

A ginástica na energia de expansão sem a energia de inibição é tão incompleta como a ginástica na energia de inibição sem a energia de expansão.

Feitas as contas, nosso "sim" anda a par com um "não" e nosso "não", com um "sim".

"Quem *quer* deliberadamente alguma coisa, deve, também, deliberadamente, *não querer* muitas outras. Um grande querer exige um grande "não querer", uma grande fôrça de renúncia, a fim de que a vontade seja, sem partilha, dirigida para um só objeto". (*E. u. S.*, pág. 125).

"*Ascetismo* não passa de *técnica* e *ginástica do domínio de si.* Ascetismo não passa de fidelidade sistemática ao pensamento dominante no homem. O ascetismo é o A B C da *vida espiritual*". (*Id.*, pág. 136).

FOERSTER ganhou real merecimento por haver interpretado em linguagem moderna o princípio do ascetismo cristão e haver-lhe dado novamente direito de cidade. Não fecha, todavia, os olhos aos perigos que êle pode apresentar, nem tampouco, à indispensabilidade do exercício moderno das virtudes ativas. A êsse propósito, tem uma observação que pode servir de epígrafe ao "método de seu federalismo pedagógico".

"*Cada um* dos *princípios* pedagógicos tem seus *perigos* quando aplicado de maneira demasiado exclusiva. Só quem conhece êsses perigos e tem sempre à mão um contrapêso, pode pôr em ação todo o poder positivo de cada método em particular". (*Id.*, pág. 145).

4. ***Fôrça de vontade e caridade.*** — A imprecisão e superficialidade modernas, na concepção do ideal do caráter, dão em duas formas de unilateralismo: cultiva-se a fôrça de vontade esquecendo a caridade, ou se exalta a caridade desprezando a fôrça de vontade.

Que a educação do caráter deve harmonizar essas duas qualidades superiores da alma, eis um tema capital do estudo de FOERSTER sôbre o ideal do caráter; elas também constituem a prova de fogo de tôda a arte da educação. FOERSTER designa êsses dois elementos como o *elemento viril* e o *elemento feminino* do caráter. Em sua pedagogia da criminalidade chama-lhes *caráter* e *humanidade.*

Sòmente do ponto de vista do Cristianismo pode-se encontrar aqui a harmonia, desenvolvendo êsses dois elementos um pelo outro.

"A *característica grandiosa da obra pedagógica do Cristianismo* consiste no fato de que seu admirável ardor fundiu na alma propriedades até então havidas por inconciliáveis". (*E. u. S.*, pág. 95).

"Sem dúvida, não poderia haver excesso de caridade na obra educativa; mas a *espécie moderna de caridade educadora* perdeu de vista muita e muita vez o elemento heróico do Cristianismo, de sorte que não é mais essa caridade forte e fortalecedora que se lança implacàvelmente na luta para a salvação da alma e pode, por isso, ser dura para com tudo quanto se oponha a essa salvação. Precisamente na *prática educativa* percebe-se claramente como é indispensável a união entre a fôrça e a caridade". (*Id.*, pág. 101).

5. ***Autonomia e renúncia.*** – Quanto mais se aprofundam as antinomias modernas no que tange à vida e à educação, mais se observa que tôdas se originam numa concepção unilateral do homem e, pois, tôdas se ligam e se encadeiam.

O homem moderno visa à autonomia, à "confirmação de si"; a essa tendência elementar opõe-se diretamente qualquer "renúncia a si mesmo". Há luta eterna e implacável entre autonomia e renúncia.

O fundamento da concepção da vida, em FOERSTER, e o de sua pedagogia do caráter consistem, precisamente, na reconciliação dessas duas fôrças de vida: a verdadeira autonomia é impossível sem renúncia, e tôda renúncia constitui uma afirmação de si. O ponto de vista superior do Cristianismo é, ainda aqui, a ponte entre essas duas autonomias.

"A *vida não é* o fim, menos ainda o "eu", mas sim o espírito de sacrifício, e só quem *se sacrifica possui a vida*". (*D. J. u. W.*, pág. 12).

"O *materialista da autonomia* não atenta em que, nesta vida misteriosa, a autonomia é igualmente um mistério. Não é apegando-nos e nos prendendo ao nosso "eu" que nos conservamos, e sim despertando, em nosso meio, simpatias por nosso "eu". E isso tanto para os indivíduos como para os povos: *"Quem quer conservar a vida a perderá!"* (*Ch. u. L.*, pág. 307).

6. ***A natureza e a graça.*** – Na educação do caráter descobrem-se dois unilateralismos: formação natural da vontade sem superestrutura sobrenatural e educação sobrenatural sem fundamento natural.

FOERSTER encontrou a reconciliação entre essas duas antinomias no princípio de Santo TOMÁS DE AQUINO: a graça supõe e aperfeiçoa a natureza. Pôs êste princípio na base de sua pedagogia do caráter: *"A vontade e a graça devem cooperar"* (*J. J. J.*, pág. 312).

Nesse ponto capital, deixemos a palavra ao próprio FOERSTER:

"*Só a auto-educação não está absolutamente em condições* de acabar, por si mesma, a obra da liberação moral. Nosso *"melhor eu"* deve primeiro ser, êle próprio, educado, deve ser purificado de todos os baixos impulsos que se misturam constantemente com as inspirações superiores, deve haver primeiro encontrado seu Bem supremo, antes de possuirmos um ponto de vista firme e claro, por onde nos possamos educar a nós mesmos. Não é senão quando houvermos conformado nossa vontade com a de Deus, que estaremos seguros de que o exercício de nossa vontade não favorecerá precisamente as tendências que contrariam nossa verdadeira vida. Quem não "sofreu" por Deus, sofre pelo mundo inferior". (*J. J. J.*, pág. 312).

"Existem até cristãos praticantes que, sem o saber, são perfeitos modernistas na auto-educação, isto é, tomam por ponto de partida o ideal da personalidade e querem ascender daí até Cristo. Mas o fato decisivo para o homem interior é perder-se em Cristo, partir dÊle e, não, do "eu". *Quem se toma como ponto de partida jamais chega à experiência cristã.* Se estivermos bem compenetrados dêsse pensamento, então poderemos utilizar, com o fim da preparação e da cooperação, muitas coisas que, sem essa iniciação e liberação superiores, serviriam ùnicamente para nossa perda". (*J. J. J.*, pág. 313).

"PASCAL, falando de Deus, diz: "É-nos mais interior a nós mesmos que nós mesmos"; e de Cristo: "Não nos conhecemos a nós mesmos senão por Cristo. Fora de Jesus Cristo não sabemos o que é nossa vida, nem nossa morte, nem Deus, nem nós mesmos". Aí está dito tudo. Um *vida pessoal* não se forma e não se desenvolve senão pelo comércio com a *personalidade das personalidades*, e no contacto vivo com a *eterna fonte primeira de nossa alma*". (*J. J. J.*, pág. 283).

"*Caráter* significa *unidade;* por conseqüência, deve ter o ardente poder de concentração do *ideal* religioso. Caráter significa *triunfo* sôbre a simples natureza; cabe-lhe, portanto, Fé no *Espírito Todo-Poderoso, Criador do céu e da terra.* Caráter significa *forte como o aço,* e então terá como fundamento *verdades eternas* e *imutáveis.* À vista da catedral de Antuérpia o poeta HEINE exclamou: "Nesse tempo havia dogmas e nós, nós não temos senão opiniões; e com opiniões não se constroem catedrais..."

"O verdadeiro caráter é também uma catedral gótica, que a alma tira em linha reta e pedra por pedra dos estreitos caminhos do egoísmo. E essa catedral gótica na alma não se constrói sôbre opiniões puramente subjetivas. Não se levanta senão sôbre a *verdade inteira e eterna vinda do alto*" (18).

6. *O federalismo e a pedagogia do caráter na escola*

1. ***A escola e o caráter.*** – A pedagogia intelectualista de HERBART exagerou o ensino em detrimento da formação pròpriamente dita do caráter. A pedagogia voluntarista dos nossos dias ameaça superestimar constantemente a formação do caráter em detrimento da formação intelectual pròpriamente dita.

Aqui, igualmente, FOERSTER encontrou um ponto de vista superior a êsses dois unilateralismos. Por profunda análise da

(18) *Religion und Charakterbildung*, Comunicação de FOERSTER ao Congresso de Haia, 1912, pág. 9.

realidade, mostrou que a alma de tôda a instrução e de tôda a educação repousa, afinal, na "cultura da alma", na cultura do homem total. Pondo, assim, no centro sua concepção *superior da formação do caráter* como *educação da alma*, aprofundou, a um tempo, a formação intelectual e a formação moral. Mostrou que a formação intelectual repousa no caráter, e aclarou os fundamentos intelectuais de sadia formação do caráter, isto é, o ensino ético.

E assim FOERSTER exige mais educação do caráter em vista de ensino mais frutuoso, e sólida instrução moral, concentração ética de todos os ramos de ensino, em vista de formação do caráter mais sadia.

"*A simplificação de nosso programa de ensino* é tão necessária quanto a redução das fôrças militares. Sem a visão do fim principal, sem idéias diretrizes, sem fôrça de caráter, o homem se afoga no excesso do especialismo". (*A. Pol. Eth.*, pág. 121).

"Tôda a pedagogia que trata separadamente cada ramo de ensino e não sabe abrir caminho para os interêsses primordiais da alma, é *nociva ao caráter;* semelhante pedagogia provoca a dispersão da alma, separa cada atividade do conjunto e conduz, pois, à ausência de caráter."

2. ***Liberdade e obediência.*** — Na antiga pedagogia, exagerava-se muita vez a obediência em detrimento da liberdade; na atual pedagogia da liberdade, superestima-se o princípio da liberdade em detrimento da obediência.

Aqui nos encontramos outra vez ante um exemplo vivo do federalismo pedagógico de FOERSTER. Reconciliou a liberdade e a obediência numa atmosfera superior. A unidade de tensão dêsses dois elementos está na vida interior: não é senão do ponto de vista do conceito cristão da personalidade que se concebe o que a obediência significa para a liberdade interior, e quanto uma obediência viva é importante para a liberdade.

FOERSTER assim desenvolve essa idéia conciliadora:

"Não poderia haver *verdadeira autoridade educadora* sem liberdade, nem *fecunda liberdade* sem o poder educador da autoridade". (*A. u. F.*, Vorwort, XIII).

"A simples obediência rígida, sem participação da vida superior da vontade na criança, mata não sòmente a vontade, como também a alma". (*Sch. u. Ch.*, pág. 138).

"Tôda formação superior do homem repousa um pouco na *obediência;* conduz à *liberdade,* sem ter aí, contudo, seu ponto de partida". (*Id.*, pág. 150).

"O educador deve ser o *professor da verdadeira liberdade* e, não, o policial da contenção. Se o educador não consegue *aliar-se ao instinto de liberdade* da criança e espiritualizar êsse instinto, então êste último se associará aos instintos inferiores e lutará contra o professor e contra a disciplina — e tudo estará perdido". (*Sch. u. Ch.*, pág. 175).

No mesmo entendimento superior, FOERSTER emprega, igualmente, no terreno político-social, a sentença de VARNENHAGEN: "Nada prende tanto como uma liberação". (*A. Pol. Eth.*).

"O *Cristianismo* é o *maior episódio* da *pedagogia,* porque, antes de tudo, pôs todo serviço, todo trabalho, tôda disciplina em relação com a vida mais íntima da personalidade e dignificou, como meio de educar, a *liberdade,* o que, até seu advento, não parecia passar de escravidão e opressão". (*Sch. u. Ch.*, pág. 155).

3. ***Govêrno de si mesmo e disciplina escolar.*** — No concernente a êsses dois elementos de tôda a educação escolar FOERSTER quer conciliar a disciplina norte-americana e a disciplina alemã. Esta última é, mais que a de qualquer outro país, inspirada na disciplina militar, na fôrça, no espírito policial, no método dos soldados. "Na pedagogia européia reina ainda, em grande parte, o espírito de César acima do espírito de Cristo". É, sobretudo, o caso da Alemanha.

Na América, ao contrário, o govêrno de si mesmo está na base da vida social. Também na vida escolar os norte-americanos, com seu *self-government,* introduziram o elemento liberdade em sua disciplina. FOERSTER quer reconciliar essas duas concepções, uma construída sôbre a disciplina exterior, outra sôbre a liberdade individual, criando o hábito da disciplina voluntária. Mas, em FOERSTER, o governo de si mesmo é inteiramente dependente do espírito da formação do caráter.

"O govêrno de si mesmo jamais dará resultados positivos se acreditarmos que a disciplina livre, o apêlo à responsabilidade e ao sentimento de honra nas diferentes instituições em que êsses princípios devem encontrar seu campo de ação, podem ser simplesmente enxertados na organização escolar atual, sem cuidarmos mais de uma cultura séria da alma e de uma formação mais profunda do caráter". (*Sch. u. Ch.*, pág. 37).

"Antes disciplina sem bondade que bondade sem disciplina". (*Pol. Eth.*, pág. 37).

"Não é a pregação abstrata da responsabilidade, mas o *exercício na responsabilidade real* que constitui o *fator educativo mais poderoso*". (*Sch. u. Ch.*, pág. 196).

"Linha de conduta para a nova disciplina:

1. A autoridade deve limitar-se ao estritamente necessário e abrir muito espaço à liberdade. 2. Nossa arte de comandar deve, pelo tom e pelo espírito, despertar o sentimento de honra. 3. A ordem não deve ser imposta de fora; deve-se procurar ganhar a cooperação da mocidade". (*Id.*, pág. 190).

4. ***Escola ativa e escola passiva.*** — Educação para e por atividade pessoal produtora e criadora segundo a fórmula "aprender fazendo" — tal o espírito do movimento em favor da escola ativa.

Ao contrário dessa, designa-se muitas vêzes a escola atual sob o nome de "escola passiva", onde dominariam a receptividade e a imitação.

A escolha entre essas duas escolas, diz FOERSTER, só pode ser feita após exame aprofundado do valor moral-pedagógico de uma e de outra, isto é, de sua importância para a formação completa do caráter.

Colocando-se nesse ponto de vista elevado, FOERSTER chega à conclusão de que uma e outra devem formar o par que trabalha pela cultura e pela educação do caráter.

"Receptividade e obra criadora são tão necessárias na vida quanto as funções vitais de inspiração e expiração". (*Sch. u. Ch.*, pág. 49).

"O *laborare* e o *orare,* Marta e Maria, são igualmente necessários. Ao lado da fôrça criadora, temos, na mesma medida, necessidade da profunda receptividade da alma onde o homem não cria, mas deixa agir o Criador, deixa-o renovar-lhe a alma". (*Sch. u. Ch.*, pág. 51).

5. ***Ensino da moral e conhecimento da vida.*** — Nos manuais de moral, encontramos, de um lado, uma direção em que se prega a moral, em que a teoria dos deveres é exposta de forma abstrata, em que se faz cintilar um alto ideal moral. Assim é, principalmente, em muitos manuais franceses de moral. Pregam a moral, mas esquecem o conhecimento da vida concreta.

Os manuais norte-americanos, ao contrário, borbulham de vida, são recheados de fatos tomados à experiência cotidiana das crianças; dão conhecimento da vida concreta, mas esquecem freqüentemente "o ideal moral".

"O que caracteriza o manual de moral de FOERSTER (*Jugendlehre*) é a união dos dois elementos, do bem presente nas duas direções. FOERSTER traduz o idealismo moral para a língua do realismo. Dá conhecimento da vida concreta, ensina a ciência da realidade, fôrça a própria vida a dar testemunho dos fundamentos morais da vida.

É o que êle chama método indutivo, onde o ensino intuitivo é aplicado ao domínio moral. Seu método pode ser assim resumido:

I. O ensino moral deve, em primeiro lugar, dar uma intuição da realidade, *conhecimento do homem concreto, conhecimento de si* e ciência da vida. Para isso, deve-se associar, ao ensino, o aprofundamento do senso da realidade, pelo exame da influência de nossos atos em nós mesmos e nos outros. Todos os fatos são tomados da esfera de atividade da criança.

II. Técnica da liberação de condições e de influências que fazem de nós escravos. Além disso, *técnica do querer,* do hábito. Associação aos interêsses da criança: instintos de conservação, de liberdade, de fôrça corporal, interêsse pela técnica. O domínio de si e as virtudes do caráter devem ser traduzidos para a linguagem da capacidade e da fôrça, da liberdade e da autonomia.

III. Enfim, *doutrina do ideal:* o *gentleman,* o homem cavalheiresco, o homem de honra, de caráter; verdadeira autonomia, bravura, amizade, fôrça moral, caridade, castidade, etc.

"O homem deve conceber que a distinção entre o bem e o mal não foi inventada por idealistas adversos ou estranhos à vida, mas a percepção realista e conseqüente da vida e o estudo de si mesmo confirmam, novamente, a maldição que atinge tudo quanto é contrário à lei moral. O que a cólera, a inveja, a mentira, a sêde do prazer, a violência, fazem do homem (...) eis o que a juventude deve aprender a conceber em seu fôro íntimo". (*Sch. u. Ch.*, pág. 264).

"O educador deve reintroduzir o *ensino intuitivo* da moral; deve decompor a experiência cristalizada das gerações em seus elementos; deve inculcar à própria mocidade o conhecimento *concreto* da influência geral de seus atos, a fim de despertar, assim, as melhores resoluções e as melhores fôrças de sua alma". (*Jgdl.*, pág. 386).

"Os símbolos que exprimem melhor êsse conhecimento da vida concreta são: a *geografia* do coração, a *física* das paixões, a *dinâmica* do domínio de si, a *cirurgia* da maneira de tratar os homens". (*Id.*, pág. 205).

"Não se deve *tomar por ponto de partida o mandamento,* mas *a criança;* devem-se estudar as fôrças psíquicas e os interêsses reais situados na direção da conduta moral desejada". (*Id.*, pág. 14).

6. ***Pedagogia moral e religiosa.*** — Existe uma pedagogia moral dirigida contra a religião e contra a Igreja. (A moral leiga, tal como entendida em França e também em algumas esferas da Bélgica). Há outra moral que pretende sobretudo sustentar e animar a vida social e cívica (*Ethical Culture in America*). Há,

enfim, uma terceira moral, de caráter puramente *pedagógico;* quer intensificar a vida moral da mocidade e assegurar uma base natural à pedagogia religiosa (Inglaterra).

FOERSTER se situa no ponto de vista inglês; sua pedagogia moral não pretende, absolutamente, substituir a religião; ao contrário, quer ser uma propedêutica natural da religião, a fim de tornar o espírito da mocidade mais disposto a receber o cunho da religião. E aqui voltamos a encontrar a alma do federalismo pedagógico de FOERSTER; é a pedagogia moral superficial que se ergue contra a religião, assim como uma concepção mais profunda do ensino religioso nos fará alcançar quanto êste pode aprender com a pedagogia moral. Um e outro têm necessidade de aprofundar-se e completar-se mùtuamente, numa preocupação *cristã superior e universal da educação da alma.*

Pode a religião aprender com a pedagogia moral?

"A maior falha, talvez, da atual pedagogia religiosa consiste no fato de ela não estar suficientemente imbuída da significação total da frase: *Gratia supponit naturam.* Começa-se ainda, sempre, *a construção da casa pelo teto.* Assim se explica o fato de muitos crentes, apesar de tôda a sua piedade, darem a impressão de que os elementos fundamentais de seu caráter ficaram inacabados. Dessa falha fundamental nasce a tendência, em muitos educadores cristãos, de um sistema de vigilância exagerado, da compressão mecânica da autonomia dos alunos. São, assim, profundamente minados os fundamentos naturais de uma religiosidade viva e vigorosa. Ora, não é, precisamente, a verdadeira educação cristã a que se consagra à própria essência do caráter e se dirige às mais profundas fontes da disciplina, não é precisamente essa educação que pode, nas coisas acessórias, deixar maior liberdade que qualquer outra espécie de educação?" (*A. u. F.*, pág. 179).

Em que terá a pedagogia moral necessidade da pedagogia religiosa? A psicologia do caráter trará por si mesma a pedagogia moral à religião. Sem esta, não se poderia chegar a uma cultura completa, universal, do caráter. Sôbre êsses princípios FOERSTER expendeu as seguintes considerações, que desenvolveu em obra recentemente aparecida *(Religion und Charakterbildung):*

1. "É pela influência da tradição social cristã e, não, pela moral leiga que se explica o fato de muitos homens levarem, fora da religião, vida honesta, digna e virtuosa".

2. "Educação sem religião não leva em conta alguma o homem concreto nem a vida real".

3. "Tôda formação do caráter supõe uma personalidade ideal. Esta não pode ser outra senão o Homem-Deus".

4. "A formação do caráter supõe as verdades irrefragáveis da religião".

5. "O caráter supõe um fim claro, bem definido, universal, que só o Cristianismo pode dar".

6. "Há grande diferença entre confirmação da moral pela inteligência e pela reflexão, e impulso da vontade".

Num futuro próximo, a pedagogia moral e a da religião se aperceberão da necessidade de completar-se mùtuamente.

"Tempo virá em que os defensores da moral e os da religião cristã assinarão de nôvo a paz. Os apóstolos da moral natural compreenderão que têm vivido de uma concepção muito superficial da formação do caráter. Os pedagogistas da religião admitirão com reconhecimento que o movimento ético os levou a consagrar mais cuidado ao fundamento natural da moral, e à aplicação das verdades ético-religiosas à vida concreta". (*Comunicação apresentada ao Congresso de Haia,* 1912).

7. ***Pedagogia leiga e pedagogia da Igreja.*** — No momento, a pedagogia leiga e a pedagogia da Igreja parecem ser inimigas em quase todos os países do mundo. Também aqui FOERSTER espera que um estudo mais aprofundado da pedagogia em vista de uma verdadeira "educação da alma" trará, com o tempo, reconciliação[19].

"Assim como o cuidado do filho aproximou muita vez *esposos divorciados,* o *estudo verdadeiramente concreto da educação do caráter* aproximará de nôvo, no futuro, a pedagogia leiga e a pedagogia religiosa, hoje estranhas uma à outra, a fim de colaborar sob novas condições". (*Sch. u. Ch.*, pág. 300).

7. *O federalismo pedagógico e os problemas especiais da educação*

Posição de Foerster ante a pedagogia especial e geral. — Apresenta-se hoje certo número de problemas especiais da pedagogia, notadamente quanto à educação sexual, social, cívica, nacional. De um lado, os especialistas pretendem resolver êsses problemas exclusivamente por intermédio de estudos e meios apropriados. Por outro lado, os práticos perseveram na convicção de que a formação geral é também a melhor formação especial, e continuam adversários de orientações especiais.

(19) FOERSTER se pronunciou contra a *escola única* como método mecânico exterior para chegar à unidade social. Pronunciou-se igualmente contra a "seleção exagerada dos bem-dotados", porque tirará das classes populares os melhores elementos em proveito das classes superiores. Por paradoxal que pareça, é certo que todo êsse movimento só aproveita a alguns indivíduos, mas prejudica a classe popular (Cf. *Für und wider die Einheitsschule*).

Antes de discutir particularmente essas orientações fazemos empenho em tornar conhecida a atitude genérica de FOERSTER a respeito do *especialismo* e do *universalismo.*

Aqui também fêz de seu federalismo pedagógico a chave de abóbada que engloba, do alto, a formação geral e a especial. Tais como as entende, uma e outra são unilaterais; não é senão pelo contacto com uma educação cristã mais profunda e mais elevada do caráter que poderão alcançar seu fim.

"A *grande falha* de muitas das tendências modernas da pedagogia sexual, social, cívica, pedagogia da vontade, etc., está no fato de não constituírem aplicações de uma pedagogia do caráter orientada para o universal e assim afeiçoada e, sim, direções inteiramente especializadas, oriundas de certas necessidades do tempo, sem atacar o mal pela raiz, por pouco que seja. Quer-se combater a impudência *sexual* por tratamento especial, direto, sem examinar-lhe as causas profundas e, sobretudo, sem consagrar mais cuidados às *potências centrais do caráter;* pretendeu-se fortalecer a vontade por meio de uma *ginástica* dessa faculdade, em lugar de admitir que o melhor meio de fortalecer a vontade consiste em dar *fôrça à alma inteira.* Quis-se reagir contra o enfraquecimento do *sentimento cívico* por ensino direto de todo gênero, em lugar de descer, aqui também, ao "reino das mães" e cultivar, esclarecer, animar sistemàticamente os *podêres morais fundamentais,* que soldam, por assim dizer, o Estado à alma dos cidadãos". (*Pol. Eth.*, Vorwort, X).

Dessas declarações, e de outras semelhantes, pode-se deduzir a posição geral de FOERSTER e resumi-la assim:

1. Os especialistas são *superficiais;* não vêem senão sintomas e passam ao lado das próprias raízes do mal. Falta-lhes estudo aprofundado dos problemas fundamentais: e só assim verificarão que se trata de "problemas de caráter".

2. Dessa superficialidade resulta que se fiam exclusivamente num *tratamento direto;* confiança exagerada na *"iniciação intelectual"* ou no "exercício especial".

3. Cegos pelo especialismo, não notam os perigos de uma educação especial. Ora, êsses perigos não podem ser conjurados senão educando o ser humano para fazer dêle, em primeiro lugar, um homem e, não, um especialista. Pense-se o que se quiser pensar, a educação especial é o melhor de uma educação que, no comêço, é antiespecial, isto é, geral.

4. A cultura da personalidade, a sólida *formação cristã do caráter,* eis a base de tôda educação especial. Esta será, pois, antes de tudo, favorecida por um tratamento indireto. Todos êsses problemas não constituem, em primeiro lugar, problemas *intelectuais,* mas problemas de *fôrça moral* e aquêles que, aparentemente, não passam de problemas de fôrça moral, como a educação da vontade, são, ao mesmo tempo, problemas que interessam à *vida da alma.*

5. Os defensores da formação geral devem compreender que em face das necessidades especiais, a formação cristã do caráter quer ser aprofundada, vivificada e mais adaptada ao tempo presente. Um *conhecimento* mais profundo da *vida concreta* como base da *educação ético-religiosa* se torna indispensável.

6. Os partidários da formação geral devem compreender que a cultura da personalidade por êles colimada não pode ser favorecida e desenvolvida senão concedendo-se aos deveres especiais um lugar em seu ideal de personalidade.

FOERSTER, em suma, trata pedagògicamente esta passagem de Cristo: "Buscai primeiro o Reino de Deus, e o resto vos será dado por acréscimo".

Os princípios que acabamos de enunciar se tornam manifestos nas seguintes aplicações:

1. ***Pedagogia social e pedagogia individual.*** — Devemos imprimir à educação inteira uma direção social, socializar a pedagogia, como pretendem os pedagogistas sociais-radicais? Ou devemos prosseguir na obra da educação e da pedagogia atuais, sem cuidar das necessidades sociais?

Nem uma, nem outra coisa, proclama FOERSTER. As duas tendências devem completar-se mùtuamente, e isso não é possível senão esclarecendo uma e outra à luz da educação cristã do caráter. A corrente sociológica perdeu de vista as bases pessoais da vida social. A pedagogia individual deve convencer-se mais de que "a comunidade nesta terra nos é dada" para desenvolver e enobrecer nossa personalidade. Do ponto de vista cristão da pedagogia do caráter, FOERSTER extrai a seguinte concepção da educação social:

1. Deve ser, em primeiro lugar, anti-social: ginástica do ascetismo social, domínio sôbre o instinto de imitação, liberação interior do respeito humano. (Energia social de inibição.)

2. A cultura social do caráter é o fundamento de tôda cultura social verdadeira.

3. A educação moral é, em primeiro lugar, problema de fôrça moral e, não, problema de conhecimento.

4. Importa destacar as condições sociais da verdadeira cultura da personalidade.

5. Iniciação à vida social. "Devemos conhecer o próximo para amá-lo".

6. A fonte incomparável da inspiração social está no Cristianismo.

7. Ginástica do sentimento social; encontra expressão no respeito pelos outros, exatidão no trabalho, fidelidade à palavra dada, gratidão, cuidados dispensados aos doentes, tratamento dos criados, operários, servidores, etc. (Energia social de expansão.)

8. A pedagogia social não é senão o complemento da pedagogia individual.

"Formação do homem segundo o modêlo e o exemplo divino do Homem-Deus: aí está a contribuição do Cristianismo para o *problema social.* A pedagogia do Cristianismo para êste mundo terreno repousa inteiramente na educação para o outro mundo". (*Ch. u. Kl.*, pág. 6).

"Tôda ação social construtiva, tôda *influência social,* grande ou pequena, na vida pública ou privada, todo sentimento de responsabilidade, todo espírito de sacrifício, em suma, tôdas as virtudes cooperativas supõem que o homem se libertou interiormente do *egoísmo,* que dominou as paixões e aguçou a consciência (...) Tôda *ordem social externa* supõe ordem nas *profundezas da vida da alma*". (*A. u. F.*, pág. 107).

"Na *pedagogia social* moderna perdeu-se de vista a necessidade da *educação individual* para o progresso da vida social. Isto se aplica sobretudo a NATORP. A *concepção social* absorveu completamente a *concepção da personalidade*". (*Pol. Eth.*, pág. 440).

"Só a determinação clara da vida do espírito por Cristo dá à vida social destino e fim. Sem o fim *irrefragável* da vida pessoal, faltam à vida social características firmes. Que significa, no fundo, vida cooperativa altamente desenvolvida? Constituem as formigas o ideal? (...) Não, a *comunidade não é um fim derradeiro,* mas, simplesmente, meio para atingir fim superior. Por essa razão, *tôda pedagogia social deve absolutamente ser subordinada à pedagogia individual e, não, esta àquela*". (*Id.*, págs. 441-442).

"Não é senão na *comunhão com Deus* que a verdadeira pedagogia social pode achar os fundamentos. Não a *sociologia,* mas só a *teologia* como ciência do Bem supremo e do destino da alma, pode servir de fundamento a tôda verdadeira pedagogia social". (*Id.*, pág. 443).

"A educação social mais eficaz não se encontra na adaptação à vida social, mas na têmpera do caráter pessoal contra a pressão das maiorias, contra a tirania do egoísmo coletivo, contra a embriaguez das paixões nacionais". (*Id.*, pág. 523).

"*O enobrecimento do indivíduo* constitui a pedra angular de todo verdadeiro progresso da cultura; tudo quanto se fizer em prejuízo dêsse enobrecimento interior é construído sôbre a areia. "Quem não se recolhe comigo, se dissipa, diz Cristo". (*Jgdl.*, pág. 65).

"É fato que a educação *social* não pode ser senão *parte* da educação geral, e que nossa época fêz sobressair, de maneira demasiado unilateral, os motivos sociais e as sanções sociais da vida moral". (*Id.*, pág. 500).

"A cultura da alma individual é a alma de todo progresso". (*S. u. S.*, pág. 121).

"O Cristianismo nos dá um ideal *perfeitamente concreto* da *perfeição* pessoal, ideal que é, ao mesmo tempo, a base de tôda *cultura moral* coletiva". (*Ch. u. Kl.*, pág. 109).

2. ***Iniciação política e educação geral.*** – Em domínio algum o federalismo pedagógico de FOERSTER é tão tangível como aqui. Para êle, a educação cívica se identifica de fato com "a educação que visa à síntese das antinomias".

Em face da obra de FOERSTER, quão superficial parece a diretriz que tudo espera da "iniciação política, ou lições sôbre as instituições do Estado", ou, então, essa outra diretriz que simplesmente ignora o "lado político"! Conviria tomar aqui por base o ponto de partida político da pedagogia de FOERSTER: "Tôda a minha pedagogia", escreve êle, "é um protesto contra o Estado militarista prussiano". (*J. J. J.*, pág. 6).

"Minha pedagogia não é senão uma aplicação de minhas concepções sociais e políticas". (*Pol. Eth.*, Vorwort).

Se a "educação política" não constitui a alma de sua pedagogia, devemos voltar a encontrar, sobretudo nesse domínio, o *leitmotiv* de seu "federalismo pedagógico". E, "de fato", assim é, e isso demonstra quanto, em FOERSTER, tudo se encadeia e se funde e como seu "federalismo" constitui verdadeiramente "a idéia orgânica" de sua obra.

A educação cívica não é apenas aplicação de seu princípio fundamental; *é* federalismo, *é* educação em vista da "síntese das antinomias"; é "formação do senso da justa *hierarquia* das *funções* e dos *interêsses* na vida"; educa em vista de uma "organização exterior baseada na *organização interior da alma*".

"A cultura política é a união das *antinomias* e principalmente das antinomias sob o aspecto de interêsses vitais e de convicções profundas". (*Pol. Eth.*, pág. 389).

A educação política, em FOERSTER, compreende:

1. Educação social como preparação. Todavia, não basta: ensina-nos apenas a viver em comum com os que "participam de

nossa maneira de ver e de pensar". Por essa razão, a educação social deve ser completada e reforçada por:

2. Educação com vistas ao *flair play* ou à tolerância, pela ginástica da "justiça", isto é, a virtude que nos faz dar a "cada um o que lhe é devido", pela educação da idéia de responsabilidade.

3. Pelo *self-government* na escola.

4. Por forte cultura cristã do caráter.

5. Pela iniciação política, que nos faz conhecer o verdadeiro cidadão, a verdadeira democracia.

"Bem acima do cidadão está o homem". (*Pol. Eth.*, pág. 522).

"Construir o Estado significa: fazer mùtuamente justiça, ser tolerante, sentir-se parte do todo". (*Ch. u. L.*, pág. 325).

"*Sem o Cristo vivo,* sem *o espírito de sacrifício,* e sem *a invocação do Todo-Poderoso,* não poderiam ser educadas para a caridade e para a união almas que seguem caminhos diferentes e opostos. Estado do qual Cristo é banido, se torna, cedo ou tarde, deserto ou prisão. Por isso, a *verdadeira formação cristã é, ao mesmo tempo, a melhor educação cívica.* Por outro lado, o Estado, que nos impõe tolerância a respeito aos que não participam de nossas convicções, é-nos também uma ajuda na renúncia a nós mesmos, um censor ante Cristo". (*Ch. u. L.*, pág. 325).

"Só a *cultura política,* que brotou da *cultura da alma* e lhe constitui o coroamento, está à altura de sua tarefa e em condições de elevar e enobrecer a vida humana". (*Pol. Eth.*, pág. 521).

3. ***Nacionalismo e internacionalismo.*** — Deve a educação visar ao nacionalismo ou ao internacionalismo? Aqui também FOERSTER examinou o problema fundamental: Que entendemos por vida nacional? Como se mantém um organismo nacional? Por êsse exame, chega, também aqui, à conclusão de que o elemento nacional e o elemento internacional devem completar-se mùtuamente. Seria interessante expor-lhe aqui em pormenor o federalismo pedagógico. Limitemo-nos a algumas indicações.

"Tôda *formação* profunda nos coloca ante *dupla tarefa.* Em primeiro lugar, devemos atingir de maneira segura o *instinto natural* e explorar-lhe tôdas as possibilidades, a fim de que o caráter se desenvolva orgânicamente, apoiado na fôrça original viva e, não, artificialmente enxertado nela. Em segundo lugar, para cada instinto natural devemos encontrar uma *compensação,* a fim de que o homem possa libertar-se de seu unilateralismo inato, e desenvolver-se na universalidade. *O que dizemos aqui dos indivíduos também se aplica aos povos".* (*M. K.*, pág. 218).

"A manutenção de um organismo nacional é problema moral muito profundo". (*Pol. Eth.*, pág. 470).

"Em parte alguma o método indireto encontra melhor aplicação do que quando se trata de agir sôbre a educação nacional". (*Id.*, pág. 475).

"A educação *nacional* não pode produzir frutos se não estiver intimamente ligada à educação *internacional* e vice-versa". (*Id.*, pág. 477).

"Educação nacional não significa sòmente o despertar dos sentimentos nacionais, mas, antes, a *integração* dêsses sentimentos na consciência moral total". (*Id.*, pág. 479).

"O dito "Sou o Senhor teu Deus" também se aplica às nações. O caráter não se pode formar senão onde uma *verdade universal* abrange e julga a vida inteira. A prioridade das *fôrças morais,* por conseqüência também a prioridade do amor à verdade acima de todos os bens e interêsses materiais, deve ser posta na primeira plana de tôda educação. Seja essa *hierarquia* perturbada num só ponto, e o homem e, com êle, a sociedade, estarão irremediàvelmente desamparados e desnaturados". (*Id.*, pág. 480).

"*A educação mútua dos povos e das raças* é uma das mais importantes tarefas de uma pedagogia que aspire à universalidade". (*Ch. u. P.*, pág. 42).

4. ***Militarismo e pacifismo.*** — Chegamos aqui ao fundo das idéias pacifistas de FOERSTER. Todo o seu ser, tôda a sua obra, sua boa e sua má sorte, tudo está em sua luta contra o militarismo.

E, todavia, é o primeiro em reconhecer, em confessar o "bem" que o militarismo encerra e em repudiar um pacifismo que preferisse a paz à cruz.

"Não há senão duas espécies de heroísmo que mereçam realmente êsse nome: o militar e o cristão. Tudo quanto se encontrar entre êsses dois estados não passa de meio-sangue. *Se eu não fôsse cristão, seria militarista ante tudo e contra tudo".* (*J. J. J.*, pág. 417).

"Sem que o haja declarado expressamente, tôdas as minhas obras são escritas com o fim de *abater* êsse *militarismo* de vistas curtas, exaltado e insensível, e provocar a volta da *alma da idéia de Estado à idéia de ser humano,* da *técnica* à *caridade* (...) A Alemanha deve reconhecer seu espantoso afastamento de Deus, do espírito, da humanidade, da retidão e da honestidade da velha Alemanha". (*M. K.*, pág. 152).

"A educação *militar* tem isso de comum com a educação cristã, o considerar o temor à perda dos bens materiais como a fonte pròpriamente dita da falta de caráter, e o esforçar-se, conseqüentemente, por dar ao homem uma atitude heróica em face da morte (...) Um *pacifismo* que não quer ver os belos aspectos da educação militar apresenta *menos moralidade que o militarismo".* (*J. J. J.*, pág. 319).

"Devemos substituir o ideal militar da disciplina por um *ideal mais elevado* da disciplina de si, que começa pelas pequenas coisas, mas acaba por dominar, pouco a pouco, tôdas as manifestações da vida". (*Id.*, pág. 520).

5. ***Democracia e aristocracia.*** — Encontramo-nos no terreno pedagógico (como faz supor muito freqüentemente a pedagogia moderna) ante a alternativa: democracia ou aristocracia.

Em sua *Politische Ethik*, FOERSTER tratou longamente dêsse ponto como problema sociológico. Oferece-nos, nessa obra, magnífica apologia do princípio democrático. Por outro lado, entretanto, não fecha os olhos ante o perigo da democracia como princípio fundamental único nos diversos domínios do espírito.

"Sou um campeão da democracia no terreno político; no domínio *ético-religioso*, porém, ela nos leva ao caos". (*Ch. u. P.*, pág. 38).

Aqui tampouco pode a vida manter-se apoiada num só princípio; e o princípio aristocrático parece indispensável. E assim FOERSTER chega às idéias de CARLYLE, que se compraz em citar.

"Devemos unir a *inevitável democracia* à *não menos inevitável aristocracia*". (*J. J. J.*, pág. 170).

Mas a síntese dêsses dois princípios só pode ser feita no Cristianismo e pelo Cristianismo.

"Só quem é autoridade no servir se torna autoridade no comandar e conduzir. Nas marcas de estima pela dignidade humana, as exigências da democracia devem encontrar-se com a consciência aristocrática. E aí está a *base cristã para a síntese entre a democracia e a aristocracia*". (*Pol. Eth.*, pág. 166).

No domínio pedagógico, FOERSTER aplica o mesmo princípio: sua pedagogia é, a um tempo, democrática e aristocrática.

"A verdadeira *democracia* não será senão um *método* para *gerar uma aristocracia:* uma arte de conduzir os homens baseada não no privilégio e na opressão, e sim na liberdade e na confiança". (*J. J. J.*, pág. 171).

Tal o princípio geral que serve de base à concepção de FOERSTER quanto ao govêrno de si mesmo, e à sua maneira de ver as relações entre educador e educando:

"O *self-government* da juventude deve ser simplesmente um *meio* para educá-la num domínio bem determinado de responsabilidade muito simples, em vista de cooperação ativa com a autoridade, de obediência livre e do interêsse em testemunhar as necessárias sanções da autoridade". (*Id.*, pág. 85).

"O *educador* não deve *adaptar-se por demais* àqueles a quem deve formar, senão desampararia o aluno nas profundas de sua vida inconsciente (. . .)"

"*Camaradagem geral* entre educadores e alunos, sem distância bem delimitada, sem hierarquia de funções claramente estabelecida é inteiramente incompatível com verdadeira educação (. . .)"

"*Democracia* sinônimo de *igualdade* é, pois, *pedagogia perigosa;* é sobretudo funesta àquêles a quem pretende servir; desampara totalmente a juventude quando se trata de sua competência, de sua capacidade, de seus direitos e de seus deveres". (*Id.*, pág. 84).

6. ***Iniciação sexual e formação do caráter.*** — Quando se percorre a literatura da educação sexual, tem-se a impressão de que se trata principalmente de uma iniciação sexual sem formação do caráter ou da formação do caráter sem iniciação sexual.

Nesse domínio igualmente FOERSTER descobriu o mau e o bom, tanto na antiga quanto na nova pedagogia. Ergue-se, antes de tudo, contra os exageros da tese da iniciação.

"Nunca a velha ilusão de todos os pedagogistas otimistas, que acreditam possam os demônios ser domados só pela instrução, surgiu com tão ingênua certeza como a testemunhada por numerosos partidários da iniciação sexual". (*Sch. u. Ch.*, pág. 119).

Aqui se revela o perigo do especialismo em matéria de pedagogia. Trata-se aqui bem mais "de poder que de saber". FOERSTER é adversário da iniciação na escola, pelo menos tal como é habitualmente entendida.

"Na escola uma *iniciação fisiológica especial e direta* jamais será praticada (. . .) Seria cometer *imperdoável êrro pedagógico*". (*Id.*, pág. 224).

Na questão extremamente delicada da educação sexual, importa agir de maneira *indireta*, pela formação geral do caráter, pela pedagogia dos derivativos, pela iniciação não a começar de baixo (fisiológica), mas do alto; iniciação ao poder do espírito sôbre a carne, ao destino superior do homem, etc.; preparação para a vida sexual por formação sólida da vontade, pela higiene da imaginação, pelo trabalho manual, pela salvaguarda do sentimento de pudor e, sobretudo, pela transmissão dos firmes e sólidos princípios morais do Cristianismo. A iniciação direta constitui, é verdade, parte da educação geral, mas deve ser feita a sabendas, em tempo oportuno, na justa medida, por pessoas que dela tenham o direito e o dever[20].

7. ***Co-educação e separação dos sexos.*** — Deve-se ser partidário da co-educação ou da separação dos sexos? Aqui também FOERSTER mostrou quão superficialmente se experimenta e se dogmatiza, sem aprofundar, prèviamente, o problema capital: para que fim devemos educar? Sem se fixar num propósito e num fim bem determinados, é impossível julgar resultados e experiências.

FOERSTER é adversário determinado da co-educação e da co-instrução dos sexos: trata-se de método demasiado grosseiro,

(20) Cf. *School en Karakter* e *Sexueele Zedeleer en Opvoedkunde*.

demasiado mecânico e demasiado superficial para que possa ser favorável à educação mútua dos sexos. A co-educação tem por efeito efeminar o homem, e faz a mulher perder as graças e os encantos do sexo. Por si mesma, a co-educação se insurge contra a própria natureza de tôda educação: mantença do caráter próprio de cada sexo e seu acabamento por meio de um elemento psíquico contrário.

Só o ideal cristão da vida e da educação nos põe em guarda contra tôdas essas superficialidades modernas.

O Cristianismo favorece a comunidade de sentimento dos sexos, iniciando-os um e outro num fim superior: por meio dêle a mulher fortalece e desenvolve sua própria natureza, enquanto, por outro lado, o Cristianismo infunde à caridade feminina um elemento de fôrça. Desenvolve, igualmente, e fortalece o caráter no homem, sem deixar de moderar-lhe os impulsos pela compensação do amor.

> "Cada um dos dois sexos deve, primeiro, tornar-se êle mesmo, e expandir seu caráter próprio, antes de poder tornar-se uma fôrça pedagógica capaz de agir sôbre o outro sexo". (*Sch. u. Ch.*, pág. 27).

Enfim, no ideal colimado pela educação, o elemento feminino deve ser mais independente do ideal desejado na formação do homem.

8. ***Educação física e formação do caráter.*** — Quanto à educação física, Foerster também mostrou que deve fazer parte integral da cultura geral do caráter, e isso para assegurar-lhe bom resultado. Sem êsse fundamento moral, a educação física corre o risco de degenerar em culto do corpo que, no fim das contas, provoca a ruína da saúde, pois a higiene moral é uma garantia da higiene corporal e destroços morais não tardam em tornar-se também destroços físicos.

> "A saúde do corpo depende bem mais da saúde da alma do que o suspeitam os materialistas da educação física. Sem uma concepção sadia da vida, tôda fôrça muscular é inútil, e sem *treino moral*, falta ao *treino físico* base sólida. Só uma *consciência altamente desenvolvida e delicada* pode gerar os móveis mais decisivos para a manutenção de nossas fôrças físicas". (*Pol. Eth.*, pág. 457).

9. ***Formação profissional e formação do caráter.*** — Muitos pedagogistas a tal ponto fizeram da formação profissional o centro de seus esforços que esqueceram a educação do caráter.

Outros, ao contrário, trabalham muito exclusivamente pela educação ético-religiosa e perdem de vista os interêsses profissionais.

Foerster deseja remediar êsses dois exclusivismos, pela formação cristã do caráter estabelecida em base realista.

O êxito e o malôgro numa carreira dependem, em suma, bem mais do que se crê ordinàriamente, das qualidades do caráter: a perseverança, a exatidão, a atividade, a seriedade da vida, a honestidade, o tacto no comércio dos homens, a arte de comandar, a amabilidade, etc., têm importância capital no exercício da profissão. O ensino ético-religioso, se quiser ser realmente uma "ciência da vida", deve pôr em evidência todos êsses fundamentos morais da vida profissional. Por conseqüência, para o êxito da educação profissional, importa distribuir um ensino aprofundado dos fundamentos ético-religiosos da vida. Os homens não se devem transformar em trabalhadores de madeira ou ferro, mas os trabalhadores de madeira e ferro devem tornar-se, antes de tudo, homens.

> "A educação profissional não deve ser apenas uma adaptação do homem à sua profissão, mas, igualmente, uma adaptação da profissão aos fins superiores da alma". (*Sch. u. Ch.*, pág. 7).

10. ***Educação escolar e educação familial.*** — A cultura cristã do caráter, em Foerster, abrange a um tempo a educação escolar e a educação familial. Escreve êle acêrca da alta importância do espírito que anima a educação familial.

> "A vida de *família* é considerada, com razão, como o *foco por excelência* da educação *social* (...) Do ponto de vista moderno, não se concebe mais que não é a influência consciente da *técnica pedagógica*, mas os conflitos e as relações concretas da vida usual, que reclamam tôdas as nossas fôrças interiores. O poder educativo da família não *resulta absolutamente de seus métodos pedagógicos* conscientes, porque êstes são, freqüentemente, *muito imperfeitos* (...) O segrêdo da influência pedagógica da família está na violência dos conflitos, que não se encontram no mesmo grau em nenhuma outra esfera social. Nenhuma vida escolar, seja de que internato fôr, poderia adaptar os jovens, no mesmo tanto, aos aspectos irracionais da vida concreta, como o faz a vida familial com seus múltiplos conflitos, vicissitudes, contrastes e adversidades comuns". (*Pol. Eth.*, págs. 401-402).

11. ***Movimento da juventude e tradição.*** — O movimento da juventude neo-alemã trabalha por uma ruptura radical com a tradição. Outros se colocam exclusivamente no ponto de vista da cultura alemã tradicional e ignoram a tarefa que incumbe à

juventude no trabalho civilizador. Em *Jugendseele, Jugendbewegung, Jugendziel,* FOERSTER tomou posição entre êsses problemas. Admite perfeitamente os direitos da juventude, mas combate-lhes os unilateralismos. Só um movimento profundamente cristão da juventude pode conciliar eficazmente as duas tendências.

"Temos já bastantes *crianças grandes* entre os reformadores adultos. Faltava essa coisa: apelar para a juventude para cumprir tarefa que em todo o sempre não foi confiada senão a homens experimentados, portadores de conhecimento acabado da vida. A juventude não chega ao *completo desabrochar* e à plena maturidade do espírito senão sob a condição de que se lhe inculque o *instinto de sua própria insuficiência,* ao invés de fazer-lhe crer que suas pretensões e seu espírito totalmente inexperiente já lhe permitam ocupar-se da reforma da cultura". (*J. J. J.*, pág. 82).

"Certamente que o *idealismo da juventude* é um bem cultural altamente apreciável. Mas êsse idealismo não pode ser conservado, fortalecido, esclarecido e fecundado para a vida, se não o prevenirmos contra o *verbalismo,* os devaneios fantásticos e os *programas vazios e vagos*". (*Id.*, pág. 82).

"O *Movimento da juventude* é um protesto contra a *geração anterior* e seus sistemas de educação, sua maneira de viver, sua concepção da profissão e da cultura. É um protesto da juventude contra a cultura moderna inteiramente exterior, isto é, contra a *eliminação crescente do homem concreto e dos sentimentos de humanidade* pela técnica, pela organização, pela política, pela ciência e pela indústria". (*Id.*, pág. 12).

"Em verdade, se ainda há coisa que o mundo inteiro inveje à Alemanha, é seu *movimento da juventude católica*". (*J. J. J.*, pág. 266).

Conclusões. — 1. FOERSTER não é nem *doutor da Igreja católica, nem pedagogista católico do caráter.* Nunca se declarou tal; e seria êrro considerá-lo como tal. FOERSTER, aliás, seria o primeiro em protestar.

Reconhece sinceramente "que a *pedagogia católica* decerto o ensinou *infinitamente mais* do que êle pôde dar-lhe". (*Ch. u. P.*, pág. 1).

O grande mérito de FOERSTER consiste no fato de nos haver mostrado a incomparável riqueza da pedagogia católica.

2. *O alto valor da obra de* FOERSTER *encontra-se inteiramente no fato de haver estabelecido a substrução da vida religiosa.* É mestre na arte de lançar pontes entre a mentalidade moderna e a verdade cristã, na utilização dos móveis naturais para chegar à virtude cristã.

Mons. KEPPLER reconhece abertamente que podemos aprender muitíssimo com FOERSTER.

"Em nossa opinião, é com razão que FOERSTER evidenciou o que constitui talvez o defeito capital de nossa atual pedagogia religiosa, a saber: não aprofundamos suficientemente a significação da sentença *gratia supponit naturam,* a graça supõe a natureza (...) Importa mostrar mais que uma sã moral natural não é dirigida contra a moral cristã, mas prepara para ela (...) Se, nas pregações da moral, estivéssemos mais consagrados a mostrar o fundamento natural dos princípios fundamentais da moral cristã e católica, como a renúncia, a mortificação, o jejum, a santificação do domingo, a humildade; se houvéssemos empregado motivos naturais ao lado e antes dos sobrenaturais, não teria sido possível, pròvàvelmente, que nossa moral fôsse hoje e por muitos vilipendiada e considerada como desarrazoada, envelhecida e gasta"[21].

3. FOERSTER *deve ser completado.* — Êle leva os homens ao pé da Cruz, à fonte da graça, ao limiar da Igreja. Sua obra apenas pretende ser um trabalho preparatório para o ensino pròpriamente dito da religião e para a vida da graça tal como entendida pela Igreja. Foi o que Mons. KEPPLER proclamou imediatamente após a publicação de *Jugendlehre.* Assim ainda é hoje.

"Verdadeiramente, quando tais idéias sãs penetrarem de nôvo e profundamente em numerosos meios, então se poderá dizer que se aproximam tempos melhores, então também nossos conselhos serão novamente escutados e nossa obra será sustentada"[22].

---

(21) Monsenhor KEPPLER, *Homelitische Gedanken und Ratschläge,* 1911, Friburgo, Herder, págs. 46-47.

(22) *Ch. u. P.*, pág. 3.